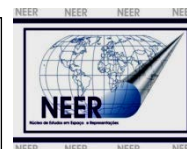


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR
CIÊNCIAS DA TERRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
NÚCLEO DE ESTUDOS EM ESPAÇO E
REPRESENTAÇÃO - NEER**



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
DINTER UNIR/UFPR**

GUSTAVO GURGEL DO AMARAL

**GEOGRAFIA DA RE-EXISTÊNCIA:
CONHECIMENTOS, SABERES E
REPRESENTAÇÕES GEOGRÁFICAS NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO
ORO WARI – RO.**

CURITIBA/PR - 2016

GUSTAVO GURGEL DO AMARAL

**GEOGRAFIA DA RE-EXISTÊNCIA:
CONHECIMENTOS, SABERES E
REPRESENTAÇÕES GEOGRÁFICAS NA
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO
ORO WARI - RO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de (Doutor) em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Salete Kozel

Área de concentração: Espaço, Sociedade e Ambiente - Geografia Cultural.

Linha de pesquisa: Território, Cultura e Representação

FICHA CATALOGRÁFICA

A485g

Amaral, Gustavo Gurgel do

Geografia da Re-Existência: conhecimentos, saberes e representações geográficas na educação escolar indígena do povo Oro Wari - RO / Gustavo Gurgel do Amaral. Paraná, Curitiba, 2016.
260f. : il.

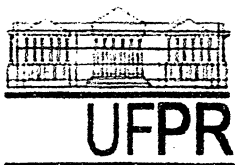
Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Salete Kozel

1. Geografia da Re-Existência 2. Educação escolar indígena - 3. Aldeia Sagarana 4. Oro Wari - Rondônia I. Kozel, Salete II. Título.

CDU:911:376.7(811.1)

Bibliotecária Responsável: Ozelina Saldanha CRB11/486



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR CIÊNCIAS DA TERRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



PARECER

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Geografia reuniram-se para a arguição da Tese de Doutorado, apresentada pelo (a) candidato (a) **GUSTAVO GURGEL DO AMARAL** intitulada **"GEOGRAFIA DA RE-EXISTÊNCIA: CONHECIMENTOS, SABERES E REPRESENTAÇÕES GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO ORO WARI - RO**, para obtenção do grau de Doutor em Geografia, do Setor de Ciências da Terra, da Universidade Federal do Paraná Área de Concentração **Espaço, Sociedade e Ambiente**, Linha de Pesquisa Território, Cultura e Representação.

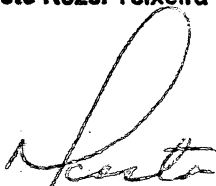
Após haver analisado o referido trabalho e argüido o (a) candidato (a), são de parecer pela Aprovado da Tese.

Curitiba, 29 de março de 2016.

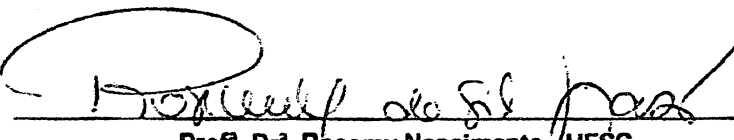
Nome e Assinatura da Banca Examinadora:



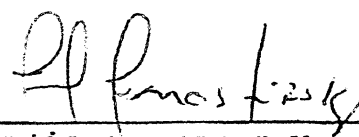
Prof. Dr. Salete Kozel Teixeira - orientadora



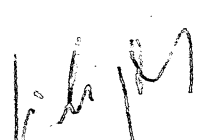
Prof. Dr. Daniel Monteiro Costa – Dir. Pres. Inst. UKA/ Casa dos Saberes



Prof. Dr. Rosemy Nascimento - UFSC



Prof. Dr. Leonel Brizolla Monastirsky - UEPG



Prof. Dr. Roberto Fillizola – Depto - Educação/UFPR

AGRADECIMENTOS

Awina “parentes”. Om ca noc cain Sagarana Gustavo. Om ca noc cain OroWari Gustavo.

Tradução: - Olá, “parentes” (indígenas). Gustavo gosta de Sagarana. Gustavo gosta dos Oro Wari.

Quero agradecer, em primeiro lugar, a todos os “parentes” que me ensinaram muito. Sou muito grato a todos vocês, povos indígenas de Rondônia, em especial aos Oro Wari da aldeia Sagarana. Com vocês aprendi que devemos RE-EXISTIR: resistir para continuar existindo!

Agradeço também minha professora e orientadora Salete Kozel, por aceitar esse desafio que foi me orientar. Certamente não foi tarefa fácil, mas acredito que os grandes orientadores são aqueles que conseguem fazer com que seus orientandos, mesmo os mais desacreditados, cheguem até o fim dessa jornada traumática que é o doutorado. Obrigado Professora! Acho que conseguimos.

Agradeço em especial, minha mãe, pelo exemplo, ajuda, conselhos, orientações, persistência, insistência e PACIÊNCIA comigo.

Agradeço meu pai pelo apoio irrestrito e a todos os familiares pela torcida.

Agradeço também os professores da UFPR: Chico, Silvio, Olga e meus colegas de doutorado.

*Conto histórias como quem cata
piolhos na cabeça de quem lê
meus textos.*

*Nascemos com asas para voar em
muitas direções, às vezes sem sair
do lugar.*

(Daniel Munduruku)

RESUMO

Esta tese aborda a Geografia da Re-Existência (movimentos de sobrevivência indígena diante das adversidades enfrentadas em contato com o não-indígena) a partir dos conhecimentos geográficos e suas representações, cuja finalidade maior é contribuir para a divulgação cultural, valorização, aprendizado e fortalecimento da identidade indígena, especificamente da Educação Escolar Indígena do povo Oro Wari - RO. O estudo trata de uma pesquisa realizada na aldeia Sagarana, município de Guajará-Mirim, estado de Rondônia, juntamente com os indígenas da família linguística Xapakura, grupo linguístico Tupi-Kawahib, povo Oro Win, com o objetivo principal de descrever como se dá a relação entre o Ensino de Geografia, a Educação Escolar Indígena, a Cultura e as relações socioambientais nas etnias “re-existent” integrantes do Povo Oro Wari. Mais especificamente, investigou-se como os professores e alunos indígenas compreendem a Geografia através de mapas mentais e buscou-se uma interpretação, nas narrativas indígenas, através das marcas de autoria, analisando os elementos performáticos mais recorrentes. Esta pesquisa é do tipo etnográfica e caracteriza-se pela abordagem qualitativa que oferecem as bases epistemológicas necessárias para a sua realização. O procedimento utilizado foi a análise dos dados coletados nas narrativas e nos mapas mentais produzidos pelos indígenas. Os resultados apontaram que os sujeitos demonstraram viver a “Geografia da re-existência” que comporta o poder da recuperação e a capacidade que uma população apresenta, após momento de adversidade, de conseguir se adaptar ou evoluir positivamente frente à situação. A relação entre o Ensino de Geografia, a Educação Escolar Indígena, a Cultura e as relações socioambientais nas etnias “re-existent” integrantes do Povo Oro Wari da aldeia Sagarana em Guajará-Mirim–RO dão aos indígenas a possibilidade de se colocar como autor de sua própria história. Os professores e alunos indígenas compreendem a Geografia através de mapas mentais e as narrativas indígenas evidenciam as marcas de autoria, comprovadas nas categorias de análise que evidenciaram a subjetividade, a geograficidade e a autoria por meio dos saberes e das representações Geográficas na Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: 1. Geografia da Re-existência. 2. Conhecimentos, Saberes e Representações indígenas. 3. Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena. 4. Aldeia Sagarana. 5. Povo Oro Wari.

ABSTRACT

This thesis deals with the geography of the Resistance (indigenous survival movements in the face of adversities faced in contact with the non-indigenous) from geographical knowledge and their representations, whose main purpose is to contribute to cultural dissemination, appreciation, learning and strengthening the identity indigenous, specifically the Indigenous Education of the Oro Wari people - RO. The study comes to a survey conducted in the village Sagarana, municipality of Guajará-Mirim, state of Rondônia, along with indigenous linguistic family Xapakura, linguistic group Tupi-Kawahib, Oro Win people, with the main objective to understand how is the relationship between the Geography Teaching, the Indigenous Education, Culture and the socio-environmental relations in ethnic "re-existing" members of the Oro Wari people. More specifically, it was examined as indigenous teachers and students understand geography through mind maps and investigated, as well as indigenous teachers develop the teaching of geography and pedagogical practices in indigenous schools. This research is the ethnographic type and is characterized by qualitative approach offering the epistemological bases required for its realization. The procedure used was the analysis of data collected in the narratives and mental maps produced by the Indians. The results showed that the subjects showed live the "Geography of re-existence" that holds the power of recovery and the ability of a population present, after the time of adversity, to be able to adapt or evolve positively with the situation. The relationship between the Geography Teaching, the Indigenous Education, Culture and the socio-environmental relations in ethnic "re-existing" members of the People Oro Wari village Sagarana in Guajará-Mirim-RO give Indians the opportunity to put as author of their own history. Indigenous teachers and students understand geography through mind maps and indigenous narratives show the marks of authorship, proven in the categories of analysis that showed subjectivity, geographicity and authorship through knowledge and geographical representations in Indigenous Education.

Keywords: 1. Geography Re-existence. 2. Knowledge, Knowledge and indigenous representations. 3. Geography Teaching in Indigenous Education. 4. Sagarana Village. 5. People Oro Wari.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa Conceitual da Pesquisa	31
Figura 2 - Quadro do Tronco Linguístico, Família, Grupo e Etnia dos Indígenas de Rondônia, com destaque para os Oro Wari.	37
Figura 3 – Imagem de Satélite da Terra Indígena Sagarana.	43
Figura 4 – Mapa de Localização do Município de Guajará-Mirim no Estado de Rondônia.	44
Figura 5 – Imagem de Satélite da Aldeia Sagarana.	47
Figura 6 – Foto da Escola Paulo Saldanha Sobrinho na Aldeia Sagarana.	49
Figura 7 – Foto do casarão na Aldeia Sagarana	49
Figura 8 - Foto da Enfermaria na Aldeia Sagarana	50
Figura 9 - Foto de casas indígenas cobertas de palha na Aldeia Sagarana.	51
Figura 10 - Foto de casas indígenas em madeira na Aldeia Sagarana	51
Figura 11 - Foto dos Oro Wari no Rio Guaporé, Aldeia Sagarana	52
Figura 12 - Foto das crianças indígenas na escola por ocasião da atividade com mapas mentais.	61
Figura 13 – Quadro dos níveis de escolaridade dos estudantes indígenas.	72
Figura 14 – Quadro da distribuição dos estudantes indígenas pelo Brasil.	72
Figura 15 – Foto de crianças indígenas na organização dos Mapas Mentais	78
Figura 16 – Foto dos alunos indígenas em atividades na escola	106
Figura 17 – Mapa Mental da Terra Indígena Sagarana	137
Figura 18 – Foto dos alunos do Projeto Açai II /2010.	139
Figura 19 – Foto dos alunos do Projeto Açai II /2010	140
Figura 20 – Mapa Mental da Aldeia Sagarana / alunas	131
Figura 21 – Fotos das alunas indígenas desenhando mapas mentais da aldeia.	141
Figura 22 - Mapa Mental da Aldeia Sagarana / alunos	143
Figura 23 - Mapa Mental da Aldeia Sagarana	136
Figura 24 – Foto de Quadro, representando as T. I. de Guajará-Mirim/RO.	147
Figura 25 – Capa do Livro Kabá Darebu	148
Figura 26 – Desenho do indígena preparado para a caça.	150
Figura 27 – Mapa mental sobre a pesca.	151
Figura 28 – Ilustração de caça ao porco do mato.	152
Figura 29 – Galeria de desenhos de pinturas no corpo.	157
Figura 30 – Foto de aluna indígena mostrando os desenhos da pintura corporal.	158
Figura 31 – Galeria de desenhos dos animais mais presentes na aldeia.	163

Figura 32 – Galeria de desenhos dos animais mais presentes na aldeia.	164
Figura 33 – Foto de criança indígena, desenhando uma cobra.	165
Figura 34 – Galeria de desenhos dos pássaros mais presentes na aldeia.	166
Figura 35 – Desenho de animais com os nomes na língua materna.	167
Figura 36 – Foto da escola indígena na aldeia Sagarana.	168

LISTA DE SIGLAS

ADR	Administração Regional
CEB	Câmara de Educação Básica
CUNPIR	Coordenação da União dos Povos Indígenas de Rondônia, Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso
E.I.E.E.F.	Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental
E.F.M.M.	Estrada de Ferro Madeira Mamoré
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GTA	Grupo de Trabalho Amazônico
INCRA	O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
NEER	Núcleo de Estudos Espaço e Representações
P.I.	Posto Indígena
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
RO	Rondônia (Unidade Federativa)
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SPI	Serviço de proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
T.I.	Terra Indígena
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNI	União Nacional Indígena
UF	Unidade Federativa

SUMÁRIO

PREÂMBULO	13
INTRODUÇÃO: <i>O meu povo morava isolado, sem contato.</i>	23
SEÇÃO 1: GEOGRAFIA DA RE-EXISTÊNCIA: <i>Naquele tempo, os índios viviam com medo do branco.</i>	33
1.1. RE-EXISTÊNCIA.	33
1.2. ORO WARI: SUJEITOS RE-EXISTENTES.	36
1.3. SAGARANA: LUGAR DE RE-EXISTÊNCIA.	45
SEÇÃO 2: DELINEAMENTO DA PESQUISA: <i>Tempos depois, apareceu um homem branco. Era seringueiro.</i>	56
2.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS.	56
2.1.1. O objeto de estudo e as questões norteadoras.	56
2.1.2. Os Objetivos.	57
2.1.3. Caracterização da Pesquisa.	57
2.1.4. Instrumentos utilizados para obtenção dos dados.	60
2.1.5. <i>Corpus</i> da Pesquisa – amostragem, universo, delimitação.	61
2.1.6. O Método de Análise.	62
SEÇÃO 3: ESTADO DA ARTE - <i>Por dia, morriam, no mínimo, dez pessoas, fora os que os seringueiros matavam.</i>	63
3.1. SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.	63
3.2. A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.	76
SEÇÃO 4: BASE TEÓRICA E CONCEITUAL - <i>Naquele tempo, os índios moravam no mato. Lá era a casa deles.</i>	80
4.1. DIÁLOGOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL.	80
4.2. DIÁLOGOS SOBRE A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.	81
4.3. DIÁLOGOS SOBRE PESQUISA ETNOGRÁFICA.	82
4.4. DIÁLOGOS SOBRE MAPAS MENTAIS.	83
4.5. A ABORDAGEM CONCEITUAL.	85
4.5.1. Identidade(s).	85
4.5.2. Interculturalidade e Hibridismo Cultural.	89
4.5.3. Percepção e Lugar: um estudo da Topofilia.	94
4.5.4. Sobre a Existência e a Realidade Geográfica.	100
4.5.5. A Fenomenologia e as Relações Sociais.	103
SEÇÃO 5: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS - <i>O primeiro contato com os brancos foi com os missionários.</i>	108

5.1. A SUBJETIVIDADE E A AUTORIA INDÍGENA EM NARRATIVAS ESCRITAS.	108
5.2. OS MAPAS MENTAIS E A GEOGRAFICIDADE NA HISTÓRIA DE RE-EXISTÊNCIA DO POVO ORO WARI.	137
5.3. OS SABERES E AS REPRESENTAÇÕES GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APONTAM PARA UMA GEOGRAFIA DA RE-EXISTÊNCIA.	148
5.3.1. As Caçadas	150
5.3.2. Pinturas Corporais	156
5.3.3. Os Animais	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS - <i>No dia seguinte, todos os homens da aldeia foram caçar na terra que a água cercava.</i>	170
REFERÊNCIAS	176
ANEXOS E APÊNDICES	187

PREÂMBULO (ou quem sou eu para falar sobre o tema?)

Apresento-me para justificar a escolha pelo tema e a motivação maior que me levou ao interesse pela causa indígena no Estado de Rondônia.

A motivação para este trabalho de pesquisa teve por base a vivência com os indígenas desde o Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR quando se apresentou a oportunidade de participar de um trabalho feito pela Associação de Defesa Etno-Ambiental Kanindé¹ na Terra Indígena “Sete de Setembro” (auto denominada T.I. Paitery Garah - Cacoal-RO no ano de 2001). Esse trabalho resultou em um relatório etnoambiental da referida T.I., tornando-se a primeira Terra Indígena de Rondônia a realizar um diagnóstico etnoambiental, propiciando a criação de uma base de dados utilizados e empregados em programas e projetos que fortalecem as ações políticas, econômicas, sociais e culturais do povo que nela vive, os Paiter Suruí.

A partir de então, a aproximação com o movimento indígena tem propiciado o conhecimento das necessidades e dificuldades desse povo, valendo como experiência profissional e lição de vida. Posteriormente, já como associado da Kanindé, participei de outros trabalhos, em outra TI - “Igarapé Lurdes”, das etnias Gavião e Arara (Ji-Paraná/RO). Em seguida, desenvolvi trabalho na CUNPIR (Coordenação da União dos Povos Indígenas de Rondônia, Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso) como assessor direto de Almir Narayamoga Suruí (na época Diretor presidente/CUNPIR), uma das maiores lideranças indígenas do Estado e do Brasil de prestígio internacional na luta a favor dos direitos indígenas e professor doutor *honoris* no PPGG – UNIR. Com “eles”, vieram o aprendizado e o conhecimento de forma mais próxima, visitando (juntamente com o Almir Narayamoga Suruí) muitas Terras

¹ A Associação de Defesa Etnoambiental Kanindé é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, sem fins lucrativos, fundada em 15 de novembro de 1992. Entre as principais atividades desenvolvidas, desde a sua criação, destacam-se as ações de vigilância e fiscalização da Terra Indígena Uru-eu-wau-wau e do Parque Nacional de Pacaás Novos, a assessoria às organizações indígenas, laudo de impacto ambiental, diagnóstico etnoambiental participativo em terras indígenas, avaliação ecológica rápida, etnozoneamento, plano de gestão de terras indígenas, educação ambiental, desenvolvimento de projetos de carbono, elaboração de projetos e acompanhamento de políticas públicas. <http://www.kaninde.org.br/>

Indígenas do Estado de Rondônia, algumas do Noroeste do Mato Grosso e Sul do Amazonas.

Já bastante familiarizado com a cultura indígena, veio a oportunidade para trabalhar no Projeto Açaí I: Formação continuada (2009) e em seguida no Projeto Açaí II: Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia (2010/2014), realizado pela SEDUC/RO, descrito a seguir.

O Curso Normal em Educação Escolar Indígena a ser executado pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, objetiva proporcionar formação em Magistério, nível médio, a cidadãos indígenas, propiciando-lhes o desenvolvimento de habilidades próprias ao exercício docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando a diversidade linguística, intercultural e histórica de cada etnia. (...) Curso de Formação em Magistério Indígena, estará proporcionando qualificação de professores indígenas em Nível Médio, viabilizando uma educação que busca atender às especificidades e demandas educacionais das etnias Indígenas do Estado de Rondônia, garantindo-lhes o acesso a Educação Básica. (SEDUC/RO. Projeto Açaí II, 2008, p. 5)

Foi a partir desse trabalho em sala de aula, como professor de Geografia para alunos representantes de vários povos “re-existent”² do estado de Rondônia, que veio a motivação para esta pesquisa, estabelecendo um processo intercultural e natural, lembrando que a interculturalidade é uma via de mão dupla e que, por si só, requer a produção de identidades, produzidas no decorrer do processo de vida de cada indivíduo.

Ao surgir a oportunidade de cursar um doutorado, intensificou em mim o desejo de estudar melhor os povos indígenas. Em um primeiro momento, pensei traçar um perfil de todos os povos do Estado Rondônia, tendo como pano de fundo os alunos indígenas de várias etnias que cursavam o Ensino Médio.

Mas eu queria um envolvimento mais intenso com eles, queria viver alguns dias na aldeia, conviver com a realidade dura e sentir os aspectos culturais de perto.

² A palavra “re-existência” e seus derivados, utilizada neste trabalho, constitui-se em um neologismo criado com a finalidade de definir os movimentos de sobrevivência indígena diante das adversidades enfrentadas em contato com o não-indígena. Na primeira seção desta pesquisa, explicaremos com mais detalhes a opção pelo termo.

Foi então que decidi ir a campo. A seguir compartilho parte do meu “diário de campo”.

Fui! E aprendi muito! (25/09/2015)

Quando disse para os meus alunos indígenas que um dia visitaria as escolas de suas aldeias, imagino que muitos deles, não levaram a sério e não acreditaram no que falei.

A felicidade de ser professor, a empolgação em dividir o pouco que sei com outras pessoas e principalmente a oportunidade de aprender com elas, me fez querer saber mais, conhecer, experimentar, vivenciar, sentir e participar mais do processo de ensinar a ensinar, de ensinar a aprender e de aprender a ensinar, tanto na teoria quanto na prática e especialmente na vivência.

Em outras oportunidades, ao longo desses 14 anos em que trabalho com a questão indígena em Rondônia, e nos últimos 5 anos que me dediquei à educação escolar indígena, conheci algumas escolas, porém, todas as que conheci, eram escolas nas Aldeias com acesso terrestres, “cortadas” por rodovias e estradas, rodeadas de propriedades rurais, garimpos e madeireiras e, na maioria das vezes, de fácil acesso próximas de cidades.

Precisava, agora, conhecer as escolas indígenas de Guajará-Mirim, especialmente as que só têm acessos fluviais, bem distantes geograficamente, com outras vizinhanças e outros agentes interventores, rodeadas pela natureza endêmica, rica e exclusiva dos vales dos rios Mamoré e Guaporé.

No percurso que fazem de suas aldeias até Guajará-Mirim, meus alunos, navegam mais de 250 Km, a maior parte desse percurso navegado no rio Mamoré (dependendo de onde for a aldeia ou Terra indígena a distância é muito maior e também se navega pelo rio Guaporé, Pakaas Novos, Cautário etc.). De Guajará-Mirim até Porto Velho são mais de 320 km e de Porto Velho até Ji-Paraná mais 380 Km (de Guajará-Mirim seguem de ônibus até Ji-Paraná, onde fazem o Curso Superior de Educação Intercultural – UNIR). A maior parte dos alunos de Guajará-Mirim percorrem, no mínimo, 1000 km de ida e 1000 km de volta, passam 60 dias longe de casa, da família e dos filhos. Tudo isso para estudar, na esperança de terem melhores dias, de defenderem melhor os seus interesses, de fortalecerem suas culturas e protegerem suas identidades.

É importante deixar claro que o percurso fluvial, de Guajará-Mirim até a aldeia Sagarana (250 km), pode durar algumas horas (10 a 12 horas de motor 40, casco de alumínio, com velocidade de 25km/h aproximadamente) ou até mesmo dias de viagem (canoa de madeira, motor de polpa tipo 'rabeta' 7km/h em velocidade máxima). Além do tipo de embarcação, também são fatores condicionantes: o nível das águas dos rios, a quantidade de pessoas e cargas embarcadas, as condições climáticas e fenômenos naturais, os bancos de areia e os pedrais, o combustível e se a viagem é de subida ou descida do rio, enfim, são inúmeras as dificuldades e condicionantes para superar tamanha distância.

Optei por viajar na mesma embarcação que meus alunos usam para sair de suas aldeias até Guajará-Mirim. Assim, poderia vivenciar a dura realidade e sentir na pele as dificuldades enfrentadas cotidianamente por eles.

A saída foi às 21 horas; por ser de noite e estar muito escuro no porto de embarque, eu nem vi direito onde eu estava embarcando. A escuridão do porto da FUNAI não permitiu a visualização, apenas tinha a certeza de que essa seria uma das maiores aventuras que já vivi e certamente aprenderia muitas coisas, o que me encorajava bastante.

Embarquei com minhas tralhas, equipamento fotográfico (maquinas e tripé), computador, fogão portátil, panelas, rancho, bagagens, material didático e livros, muitos livros (a maioria do escritor Daniel Munduruku).

Armei minha rede em meio as outras já armadas e mesmo sem saber exatamente o tamanho da embarcação e menos ainda quantas pessoas estavam embarcadas, deitei na rede e esperei a embarcação partir. Ao desatracar, de imediato, percebi que o barulho feito pelo velho motor seria mais um desconforto nessa viagem que estava apenas começando. No início, esperei o barco desenvolver maior velocidade e logo percebi que ele, o "Aruázão" (nome da embarcação dado pelo dono, que é meu aluno e que se chama Andrade Aruá... daí o nome Aruázão) já estava em sua velocidade máxima e que não passaria de 7 km/h.

Durante a noite toda acordei uma dúzia de vezes e em todas as vezes tentei assustado enxergar na escuridão e é claro que não via nada, sabia apenas que navegava lentamente em alguma parte do Rio Mamoré. Conformava-me e me confortava de alguma forma, fechava os olhos e insistia

em tentar dormir, a essa altura já estava me acostumando com o barulho do motor.

Enfim, amanheceu e finalmente pude ver melhor onde estava, pude ver quem dormira nas redes armadas ao lado da minha e quantas pessoas estavam no barco, pude ver o rio e suas margens. 17 pessoas no total estavam dentro do “Aruázão”, 12 adultos e 5 crianças entre 5 e 1 ano de idade; o barco era um canoão de madeira e tinha um pouco mais de 5 metros de comprimento, 1,80m de largura e não mais que 50cm de calado, o motor era um Yamaha e não sei quantos HP tinha, só sei que parecia um “Rabetão” e entre o motor, o eixo e a hélice quase 2 metros de comprimento, a embarcação estava bem carregada de passageiros, bagagens e mercadorias.

O sol já aparecia, quando fizemos a primeira parada em uma ponta de praia do rio Mamoré. Os homens desceram e caminharam pela praia, pensei que seria uma parada para as necessidades fisiológicas, mas logo entendi que se tratava de uma “caçada”, porém, nessa primeira praia não tinha o que procuravam, e eles retornaram ao “Aruazão” sem nada.

Paramos em outras praias e nelas tivemos sucesso, a participação das crianças nessa ‘caçada’, deixou claro, para mim, que os métodos de ensino e aprendizagem na educação indígena são mais eficientes, pois são praticados, vivenciados, passados oralmente e por observação dos mais velhos pelos mais novos e o mais importante: SE APRENDE BRINCANDO E SE BRINCA APRENDENDO. É no dia-a-dia e a qualquer momento que as crianças aprendem a manter vivos seus saberes, conhecimentos e culturas tradicionais.

Após tamanha aula, retornamos ao barco felizes. Seguimos viagem e tomamos café ali mesmo, com o barco já em movimento, o café da manhã foi feito bem debaixo da minha rede, no cardápio: café e ovo cozido.

Ainda não conhecia todos que estavam embarcados, apenas dois alunos, um era o dono do barco que gentilmente me deu a carona e a outra minha aluna que também estava pegando uma carona juntamente comigo. Para o restante dos passageiros eu era um estranho, mas a longa distância, somada a baixíssima velocidade e demora da viagem me deram bastante tempo para me apresentar e conhecê-los.

Um dia inteiro de viagem, almoçamos e jantamos ali dentro do barco em movimento, tudo improvisado e bem apertado, a comida era boa: peixes, ovos,

arroz, frango... Para passar o tempo, aproveitei e li o livro de Dom Geraldo (*Paixão pela Amazônia*) e volta e meia era avisado por algumas das crianças que nas margens do rio tinha algum bicho: capivaras, jacarés, tartarugas, tracajás, biguás, malheiros, garças... Como é lindo o Rio Mamoré e mais ainda é o Rio Guaporé! Do nascer do sol ao pôr do sol, um espetáculo!

Anoiteceu, exatamente 24 horas depois da partida do porto da FUNAI em Guajará-Mirim. Finalmente chegamos a Aldeia Sagarana, localizada a margem direita do Rio Guaporé em um de seus braços, bem próximo ao distrito de Surpresa que fica em frente ao encontro das águas do Rio Guaporé com o Rio Mamoré.

Desembarcamos eu e Marcelina minha aluna que mora nessa aldeia. O “Aruazão” seguiu vigem subindo o Guaporé, ainda faltavam algumas horas até chegar na aldeia chamada Baía da coca, onde eles moram. A viagem foi dura, mas ainda não tinha terminado, a minha frente tinha um gigantesco barranco que precisava ser superado, mais de 500 metros e, pelo menos, uns 30 metros de desnível - me causaram pânico: carregar toda a minha tralha subindo esse assustador barranco não foi nada fácil, fadiguei!

SAGARANEANDO: Barranco, Rio e Futebol. (10/09/2015)

A subida foi quase uma Epopeia para quem não estava preparado fisicamente. Difícil subir e levar todo o equipamento, bagagem, rancho, tralhas, livros, tudo lá pra cima. Era noite e estava muito escuro, comecei a subir e fazer a primeira “viagem”. Levei meu computador, máquina fotográfica e tripé, parei umas 3 vezes no “meio” do barranco pra pegar fôlego e continuar. Lá em cima, tinha um casarão; deixei as bolsas com os equipamentos no chão e descansei um pouco na soleira dele. Minha aluna Marcelina já tinha sumido na minha frente e, a essa hora, imagino que ela tenha ido direto para sua casa rever seus filhos e familiares; afinal, havia mais de 60 dias que não os via. Voltei lá para a beira do rio. A descida também não era nada agradável, ainda mais no escuro, porém, bem mais fácil que a subida.

A segunda “viagem” foi a pior - carreguei minhas bolsas com minhas roupas, livros e os materiais didáticos (tinta, pincel, papel sulfite, hidrocor, cartolinas, lápis de cor) e, até conseguir subir, parei muitas vezes para

descansar, nem lembro quantas, demorei bastante até “vencer” o intimidador barranco. Quando cheguei lá em cima, uma senhora e seu neto me esperavam e, com uma lanterna na mão, me encadearam, não os enxergava, pois a luz na cara não deixava, mas os ouvia. A senhora me entregou a chave do casarão e disse que eu poderia dormir lá. Dentro do casarão tinha: cama, ventilador, banheiro, TV e geladeira. Curti! Mas ainda tinha bastante coisa lá em baixo, todo o rancho e as tralhas como: fogão, panelas, pratos, facas, garfos etc. Não queria, mas desci mais uma vez. A caixa com o rancho estava muito pesada, levei comida suficiente para um mês (exagerei), não aguentei subir com ela. Peguei apenas o fogãozinho, uma panelinha, garfo e uns pacotes de macarrão instantâneo, ainda queria comer alguma coisa antes de dormir.

A terceira “viagem” foi irritantemente exaustiva, senti raiva por não ter força nas pernas e fôlego para subir. Parei, continuei, parei novamente e segui fadigante. Não conseguia mais subir, minha perna tremia e a garganta cada vez mais seca. Um sentimento de derrota me desesperava. Apavorei! Parei mais uma vez e quase chorei de raiva de mim mesmo - “COMO POSSO SER TÃO MOLE”? Questionei, sem acreditar que não poderia continuar subindo. Respirei, olhei para o céu e, antes que eu reclamasse mais uma vez, suspirei impressionado. Um suspiro longo e tremido. Estava lindo o céu! Coalhado de estrelas, até as nebulosas dava para ver. Que espetáculo! Ri! Vibrei! Sentei ali mesmo de tão cansado que estava. Descansei enquanto pensava: pensei na minha mãe, no meu pai, pensei em mim, na minha cama, na minha moto. Pensei em como escreveria isso - de que forma? Como descrever algo cansativo e estimulante, igual ao o que sentia e contemplava naquele momento? Levantei e continuei a trágica subida. Parei mais algumas vezes para descansar e olhar para o céu, mas agora sem reclamar. Quando cheguei lá em cima, deitei na soleira do casarão novamente e respirei ofegantemente. Marcelina e seu filho Adão já me aguardavam. Nem consegui falar com eles, passei mal, suei frio, estava fraco. Certamente eles ficaram muito preocupados comigo, felizmente alguns minutos depois, fui voltando e consegui falar, pude então acalmá-los. - Estou vivo! Brinquei. Conversamos um pouco e logo me despedi. Entrei no casarão e fui direto pra cama, nem comi e muito menos tomei banho. Desmaiei!

Acordei cedo, antes das 6 da manhã, já estava clareando. Fui ao banheiro para tomar banho e escovar os dentes. Não tinha água! A bomba d'água estava queimada. Lá vai eu, de novo, descer esse irritante barranco pra tomar banho, escovar os dentes e carregar o restante das coisas que ficaram a noite toda no beira do rio. Levei uma bucha, sabonete, escova e pasta de dentes e tomei banho no rio Guaporé. Antes de subir com as coisas, um indiozinho (9 anos eu acho) me ofereceu ajuda. Dei a ele os objetos mais leves e subimos com as coisas. Arrumei todo o rancho no armário, tomamos café - eu e meu novo amigo Canoé. Logo em seguida, Marcelina chega e me convida para ir buscar nosso almoço na casa de uns parentes dela. Peguei a máquina fotográfica e a segui. No caminho, começo a conhecer a aldeia e as pessoas. Bem na frente do casarão tinha uma enfermaria e estava aberta. Um agente de saúde indígena atendia os enfermos, faltavam alguns remédios e álcool, mas estava funcionando. Ao lado, um consultório odontológico. O dentista não estava, disseram que periodicamente ele vai e fica uns dias na aldeia - fiquei muito feliz com isso. Nunca tinha visto uma cadeira de dentista numa aldeia. Seguimos, passamos pela lavanderia: pias e tanques para lavar roupas, evitando assim o desgastante barranco. Infelizmente, com a bomba d'água queimada, o jeito era enfrentar o cansativo barranco. Ao lado da lavandeira estava a escola. Fizemos uma parada rápida para eu ser apresentado aos professores e alunos. Tive a grata surpresa de ter dois ex-alunos lecionando, foi "massa" vê-los atuando. Continuamos a caminhar pela aldeia, passamos pelo campo de futebol e chegamos ao cemitério, visitamos o túmulo de Dom Roberto (padre que viveu 40 anos entre eles e se tornou muito querido para os indígenas e antes de morrer pediu pra ser enterrado lá em Sagarana, ao invés de ser trasladado para seu estado de origem – MT). Também visitamos algumas casas de primos, tios e irmãos da Marcelina. Depois que fui apresentado a eles, percebi que começavam a conversar e eu não entendia nada - a conversa era na língua materna. Mesmo assim, prestava bastante atenção: sinais, gestos, postura e tom de voz poderiam me dizer alguma coisa, pensei. Foi então que descobri o que seria nosso almoço - uma iguaria muito apetecida pelas populações tradicionais amazônidas, faz parte da vida e do paladar de todos na aldeia, um costume talvez milenar da cultura "gástrica" Oro Wari. Seguramente eles são "expert" no preparo dessa iguaria nas suas mais

variadas formas. Levamos para a casa da Marcelina e como não eram grandes, levamos duas. Ainda era cedo e, enquanto foram preparar o almoço, fui andar pela aldeia: roças, casas de farinha, uma pequena mercearia, várias casas e até uma “oficina de atores” (projeto realizado durante a produção de um filme de realização francesa há alguns anos). Na aldeia, tinha luz elétrica 24 horas, poço artesiano (eu já disse que a bomba tinha queimado? Para meu desespero tive que descer e subir todos os dias várias vezes o terrível barranco), um orelhão que, às vezes, funcionava e internet via rádio (com sinal de Costa Marques). Infelizmente, nos dias que fiquei na aldeia, não funcionou a internet. Nas roças, produziam: macaxeira, banana, milho, amendoim, cará, manga etc. Em seus quintais, a criação de patos e galinhas predomina. Os animais de estimação são: cachorro, periquito, papagaio e arara - foram os que mais vi.

Chegou a hora do almoço. Que maravilha! À sombra das árvores, uma mesa e, embaixo da mesa e por todo o quintal, muitos patos, pintos, periquitos, papagaios, araras e galinhas. O almoço está na mesa: arroz, feijão, macarrão, salada de tomate e “galinhas d’água”. Para beber: chicha doce (não fermentada). DELICIOSO! Comi, repeti duas vezes, me empanzinei. Conversamos por mais alguns minutos e logo todos foram curtir a sua sesta. Voltei para o casarão e deitei na rede por alguns minutos. Da janela, eu via o rio Guaporé. Lindo! Bem ali ... Era só descer o ameaçador barranco e ... “tíbum” - tomar banho de rio. Nada melhor, no calor que estava fazendo.

Parece que não foi só eu que tive essa ideia. Lá de cima, vi muita gente no rio, principalmente crianças.

Fui!

Desci, levei só a toalha e a máquina. Entrei no rio e logo algumas crianças se aproximaram curiosas e tímidas. Em poucos minutos, já estávamos interagindo, brincado. Foi aí que “mergulhei” em um mundo que é legitimamente deles - o das águas. Nadar, pescar, brincar no rio, competir... Ah, e como são competitivos!

Melhor “programa de índio” que já fiz!

O sol foi se pondo e os carapanãs chegando “dicumforça”. Hora de subir o aterrorizante barranco, comer alguma coisa e dormir.

Dia de festa (11/09/2015)

Cedo já estou de pé e o dia é de festa na aldeia vizinha. Vamos para a comemoração do campo de futebol “Mané Garrinha” que completava 23 anos de criação. Um campeonato de futebol masculino e feminino foi realizado e, na disputa, time de várias aldeias vizinhas. Fomos de Toyota bandeirante, carroceria cheia de mulheres, homens e crianças. Bem devagar, fomos por um caminho aberto em meio a mata. Pouco mais de 10 km e 1 hora de viagem, chegamos na Aldeia Baia da Coca. A bola já estava rolando e Sagarana levou seu time masculino e feminino para a disputa dos troféus. Ficamos com o primeiro lugar masculino e o segundo lugar com o time feminino.

Não era só de futebol essa festa, tinha muita gente e muita chicha azeda pra beber (fermentada com teor alcoólico). Tomei umas 4 cuias de chicha e, pela primeira vez, senti o efeito dessa bebida que é feita de macaxeira. Fiquei “bebim” e, como não tinha comido nada ainda, minha “alegria” durou pouco. Fazia muito calor. Senti uma queimação no estômago muito forte e vontade de vomitar. Fiquei enjoado. Sentei e fiquei quieto. Logo perceberam que eu não estava nada bem. Levaram-me para uma casa, me deram peixe e arroz. Não consegui comer “de primeira”. Esperei mais um pouco, respirei, transpirei, tentei mais uma vez e, aos poucos, fui conseguindo comer. Mais alguns minutos e já estava de boa.

O tempo fechou no meio da tarde. Chuva forte! Muita gente que estava vendo o jogo foi para debaixo de uma cobertura de palha, onde tinha muita chicha e música. O “rasqueado” estava só começando.

Com a chuva, o dia escureceu mais rápido, esfriou e a chicha bateu na galera. Anoiteceu e voltamos para Sagarana. Alguns resolveram ficar. A viagem de volta, no caminho escuro, demorou mais ainda, mas a alegria e vibração eram constantes na carroceria da Toyota velha. Chegamos todos bem.

Essa pequena amostra do meu diário de campo representa toda a emoção que vivi nos dias que passei na aldeia com os indígenas. É motivação de sobra para iniciar as análises do meu trabalho de pesquisa.

INTRODUÇÃO - *O meu povo morava isolado, sem contato.* (Romário Mamaindé)

Esta pesquisa é fruto do convívio com povos indígenas, na tentativa de compreender o diálogo que se dá no contexto contemporâneo, procura-se reunir a voz do indígena que relata sua cultura e a voz do pesquisador que interpreta e analisa as contradições.

Ao transmitir valores, os marcadores culturais vão além de sua terra e do seu povo, muitos povos indígenas de Rondônia lutam contra as interferências e influências colonizadoras³ como deixou claro Almeida Silva:

Vários coletivos indígenas, como os autônomos, procuram manter o distanciamento com a sociedade envolvente, de maneira que “resistem” aos processos de banalização, descontinuidade e profanação de seus valores, o que propicia a ideia de repetição, recorrência e continuidade do herói mítico criador e seus ensinamentos de representação coletiva (ALMEIDA SILVA, 2010).

Seguindo o pensamento de Almeida Silva, meu compromisso maior enquanto pesquisador perpassa pelo respeito, sobretudo, daquilo que não se permite, “não se quer ou não pode ser hibridado”, em função da densidade intersubjetiva e do peso das relações que se constroem nas misturas.

O presente trabalho de investigação propõe abordar a Geografia da Re-Existência: conhecimentos, saberes e representações geográficas na Educação Escolar Indígena do povo Oro Wari - RO. Com este tema, propomos, a partir dos conhecimentos geográficos e suas representações, assim como das narrativas escritas, contribuir para a divulgação cultural, valorização, aprendizado e fortalecimento da identidade indígena.

Iniciamos as primeiras reflexões a partir da seguinte problemática: A geograficidade indígena, os conhecimentos, os saberes e as representações geográficas podem ser capazes de dar ao indígena a possibilidade de se colocar como autor de sua própria história? E além disso, perguntamos: É possível dizer que existe uma “*Geografia da Re-existência*”, através da análise

³ Os termos “colonizadoras”, “colonização” e similares são utilizados no sentido de opressão, imperialismo, uma relação, formal ou informal, de controle sobre uma dada sociedade.

das narrativas indígenas, dos mapas mentais e da história de sobrevivência do Povo Oro Wari?

Em busca das respostas para essas inquietações, pensamos na possibilidade de uma ação a favor do Povo Oro Wari, tendo em vista a atual situação pós-contato que sugere o estabelecimento de relações pautadas neste esforço de não só reconhecer as diferenças culturais, mas fundamentalmente construir propostas de enfrentamento à diferença.

Esta pesquisa tem por objetivo descrever como se dá a relação entre o Ensino de Geografia, a Educação Escolar Indígena, a Cultura e as relações sócio-ambientais nas etnias “re-existent” integrantes do Povo Oro Wari da aldeia Sagarana em Guajará-Mirim -RO.

No desdobramento da problematização, foram elencados os seguintes objetivos específicos: Analisar como os professores e alunos indígenas compreendem (percebem) a Geografia Escolar através de mapas mentais; Investigar como os professores indígenas desenvolvem o ensino da Geografia e suas práticas pedagógicas nas escolas indígenas; Interpretar, nas narrativas indígenas, as marcas de autoria e as assertivas da *Geografia da Re-existência*, analisando os elementos performáticos mais recorrentes.

Os sujeitos que compõem esta pesquisa são 20 professores indígenas (ex-alunos do projeto Açaí) que possuem o Ensino Médio (magistério) são, professores bilíngues, atuantes na educação escolar indígena; 4 deles são também professores da Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Paulo Saldanha Sobrinho (Aldeia Sagarana – Guajará-Mirim). Além dos professores, constituem-se sujeitos dessa pesquisa os 97 alunos do 1º ao 9º ano, de etnias diversas e dos subgrupos que compõem o povo Oro Wari que vivem na Aldeia Sagarana (Oro Mon, Oro Nao, Oro Bone, Oro Waramxijein, Oro Waram, Oro Eo, Oro At todos integrantes do Povo Oro Wari e outros Canoé, Aruak, Tupari, Macurap).

A escola sempre foi um elemento de singular importância para os povos indígenas, daí a seriedade de ser debatida e compreendida dentro de alguns marcos históricos e conceituais relevantes para a constituição desta instituição (a escola) não apenas para os povos indígenas, mas dos povos indígenas.

Este diálogo desafiador leva em conta o fato de como estas relações têm se estabelecido ao longo do processo histórico, em um contexto de consolidação da colonização em que as forças políticas da época não levaram em conta as características da Amazônia. Características estas relacionadas à questão ambiental ou às populações tradicionais, uma vez que “[...] os novos povoadores tudo ignoram; veem a floresta como obstáculo. Seu propósito é tombá-la para convertê-la em pastagens ou em grandes plantios comerciais. [...]” (RIBEIRO, 1995, p. 308).

No caso das comunidades indígenas de Rondônia que, de forma abrupta tiveram seus territórios invadidos sem explicação coerente a respeito, vejamos alguns depoimentos:

Posto Indígena Rio Roosevelt-RO, o sertanista Apoena Meireles está dedicado a difícil tarefa de convencer 200 índios Suruí de que – embora cercados por dois mil posseiros vindos do sul, armados e treinados em anos de invasões de terra - eles devem esperar por alguma coisa que mal podem compreender: a FUNAI, o INCRA, a Polícia Federal e sua justiça”. (MARTINS, 1979, p.189)

A “ocupação” da região que hoje forma o estado de Rondônia (Amazônia), por não-indígenas ocorreu primeiramente por vias fluviais (a partir do séc. XVII) e em seguida se deu de forma linear com a construção da E.F.M.M - Estrada de Ferro Madeira Mamoré(início do século XX) e depois se intensificou com a abertura de estradas e rodovias(segunda metade do século XX) e com a distribuição de terras realizadas pelo INCRA, levou o colono para regiões ocupadas por indígenas, e com esse contato nada amistoso, foram inevitáveis os conflitos seguidos de morte.

[...] o caso da implantação do PAD – Processo de Assentamento Dirigido Burareiro em plena Terra Indígena Uru-eu-Wau-Wau, na região de Ariquemes em 1974 que provocou tensões e conflitos entre colonos e indígenas pelo menos até 2005. Estes desdobramentos negativos para as comunidades indígenas ocorreram porque, entre outros aspectos, quem recebeu o lote pouco tempo depois vendeu para outros e assim sucessivamente, fato corriqueiro no processo de colonização de Rondônia. (NEVES, 2009)

Ainda em conformidade com a autora, em 2008, o GTA – Grupo de Trabalho Amazônico diz que:

[...] órgãos oficiais e não oficiais realizaram em 2003 um Laudo de Vistoria e Avaliação dos recursos naturais e das benfeitorias com vistas a indenizações para os ocupantes, sendo que em 2005 é que foi concedida a liminar de reintegração da posse desta terra aos índios (NEVES 2009 p. 88).

Este modelo de colonização, caracterizado como assentamento dirigido em função do suposto controle e administração por parte do Estado apresentou uma série de distorções, quais sejam: além da inserção em parte da Terra Indígena em outros locais, houve também a insuficiência de estrutura para que os posseiros pudessem permanecer na terra.

O Estado de Rondônia possui uma das mais significativas populações indígenas do país, o que reflete sua rica diversidade étnica-cultural. No entanto, o que podemos observar é que este fato, por si só, não garante a sua identificação enquanto estado indígena, multicultural e plurilinguístico no imaginário e na concretude da realidade social local.

No decorrer do processo histórico, o que vamos observar é a produção da invisibilidade destas comunidades traduzidas na veiculação da ideia de que a Amazônia era um vazio demográfico, justificativa do Estado para atrair contingentes populacionais para a região com vistas à exploração colonizatória. (BECKER, 1990).

A pouca visibilidade construída sobre os indígenas, apresentou ao mundo não-indígena a concepção de que estes eram selvagens, sem religião ou direitos (LAPLANTINE, 1994). Entregues a própria sorte, enfrentaram, sem a proteção do Estado brasileiro, e, muitas vezes, tendo este como adversário, grupos armados ligados aos grandes grileiros de terras na violenta disputa pela ocupação da Amazônia. Neste processo, foram quase dizimados nos anos de 1950 a 1980 (RIBEIRO, 1995).

Quando a lei 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, em março de 2008, as manifestações de júbilo dos ativistas da causa indígena em particular, e da sociedade brasileira no geral, traziam a expectativa e a intencionalidade de fomentar nas práticas curriculares

da educação básica a reflexão a respeito da contribuição da cultura indígena na formação e consolidação da cultura brasileira.

Justifica-se, portanto, uma pesquisa nesta área, considerando-se a importância do ensino da Geografia e os valores dos conhecimentos geográficos e suas representações na educação escolar indígena, como aporte, para a manutenção e fortalecimento da cultura tradicional indígena dentre outros fatores a serem considerados como a dívida histórica com as populações indígenas no que tange a materialidade da contribuição de suas manifestações culturais para a formação da cultura brasileira. A falsa percepção de ser a sociedade brasileira um exemplo de convivência e inclusão entre os diferentes tem produzido dificuldades para sairmos do estágio da escola que temos para a escola que precisamos. Nesse contexto, faz-se necessário criar para educar cidadãos que vivam e convivam com respeito à diversidade em todas as suas manifestações.

A relevância da pesquisa apresenta dois aspectos: a) Os conhecimentos e representações geográficas como possibilidade de colocar os indígenas como autores de sua própria história; b) Expectativas de continuidade de escolarização, considerando a demanda da população indígena no Estado de Rondônia, tendo os conhecimentos geográficos como fio condutor ao relacionar seres humanos e o espaço.

O documento que orienta a elaboração de práticas pedagógicas para uma cultura da diversidade, do pluralismo cultural e para escolhas no que tange à identidade cultural brasileira sinaliza com três dimensões para seu desenvolvimento:

- a) Valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional;
- b) Conhecimento das desigualdades socioeconômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira;
- c) Oferecimento aos alunos da possibilidade de conhecimento do Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL: SEB, 2000, p. 19)

Considera-se, segundo essa orientação, a educação para a diversidade como uma educação permanente e plural, que não trabalha apenas com a dimensão da razão e da aprendizagem cognitiva, mas envolve

também aspectos afetivos e valorativos que precisam ser sentidos, vivenciados. Acreditamos ser preciso propor no currículo das licenciaturas, uma reflexão sobre o direito à liberdade de escolha que só o conhecimento pode traduzir em ações, igualdade, justiça e à dignidade para entender o que significam e, principalmente, para que se consiga difundi-los do ponto de vista da variedade linguística, sensorial, cultural e do direito a escolha.

Compreender as diferenças, não implica na sobreposição hegemônica de uma cultura sobre a outra, mas o respeito pela riqueza cultural.

Segundo dados da FUNAI, hoje, no Brasil, ainda existem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista. No entanto, atualmente, no Brasil, segundo a FUNAI

[...] vivem 817 mil índios, cerca de 0,4% da população brasileira, segundo dados do Censo 2010. Eles estão distribuídos entre 688 Terras Indígenas e algumas áreas urbanas. Há também 82 referências de grupos indígenas não-contatados, das quais 32 foram confirmadas. (Em: <<http://www.funai.gov.br/>> pesquisa feita em 30 de outubro de 2013)

Fica evidente que a população indígena no Brasil, hoje, é bem inferior ao que um dia já fora, levando em consideração as estimativas feitas de que antes do “descobrimento” do Brasil, por aqui habitavam cerca de 5 milhões de ameríndios.

O etnólogo Curt Nimuendaju⁴ (citado por João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire na obra *A presença indígena na formação do Brasil*)⁵ registra que antes da colonização europeia existiam mais de 1400 grupos indígenas no território que correspondia ao Brasil do descobrimento. “Eram povos de grandes famílias linguísticas – tupi-guarani, jê, karib, aruák, xirianá, tucano etc. – com diversidade geográfica e de organização social”. (2006, p. 21)

Em várias oportunidades de convívio e observação dos modos de vida e da educação escolar indígena percebe-se que os conhecimentos geográficos

⁴ Nimuendaju, Curt. *Mapa Etno-histórico de Curt Nimuendaju*. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

⁵ A Presença Indígena na Formação do Brasil / João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-17-6; 268 p. – (Coleção Educação para Todos; 13)

são transmitidos no dia-a-dia por qualquer integrante do grupo (geralmente do mais experiente para os mais jovens) e em qualquer lugar, em qualquer momento do cotidiano.

[...] o povo indígena não faz divisões na vida, não tem hora para brincar e hora para aprender, hora para cantar e hora para não cantar. Não tem horário em que as crianças têm de praticar judô ou balé. É tudo um conjunto, quer dizer, é uma vida que está sempre em harmonia. É possível aprender enquanto se brinca, brincar enquanto se aprende, contar histórias junto com os adultos, enquanto eles observam, sempre, para que as crianças pratiquem bem as próprias ações. (MUNDURUKU, 2010, p, 29)

É através da vivência e da experiência que são passados conhecimentos, inclusive os geográficos e essa riqueza precisa ser externada e conhecida, sendo um dos propósitos dessa pesquisa.

Tendo em vista que a cultura constitui o imaginário social e contribui para a formação da identidade coletiva e individual de grupos sociais, é que buscamos averiguar se os conhecimentos e representações Geográficas através do ensino da Geografia podem contribuir para a interculturalidade, mostrando as diferentes identidades, ao mesmo tempo em que coloca o indígena como protagonista de sua própria história, através de narrativas e mapas mentais.

A presente pesquisa, foi estruturado em 5 seções explicitadas da seguinte maneira:

Seção 1 – Geografia da Re-existência. Visa apresentar os aspectos importantes para situar esta pesquisa: 1. a opção pela expressão “geografia da re-existência”, explicando seu uso, a partir da reflexão: se EXISTIR significa estar vivo e RESISTIR, conservar-se vivo, não sucumbir, não ceder, RE-EXISTIR (ou re-existência) é, para nós, a melhor forma para explicar a geografia humana e cultural dos povos Oro Wari, da aldeia Sagarana. 2. a apresentação dos sujeitos da pesquisa, os Oro Wari conhecidos antigamente como Pakaa Novo (ou Pakaa Novos, Paca Nova) que compõem um dos raros grupos de “Re-existent”, da família linguística Txapakura. 3. o lócus da pesquisa, a aldeia Sagarana e seu entorno onde aconteceu a epopeia de re-existência, às margens do rio Guaporé próximo a sua foz com o rio Mamoré. Sagarana surgiu com a finalidade de medicar os indígenas doentes, que,

depois de curados, deveriam retornar para suas aldeias, o que na maioria das vezes não acontecia, fazendo com que Sagarana se tornasse uma espécie de “Refúgio dos índios doentes” até que um grupo mesclado de diferentes etnias se fixou terminantemente no local. Sagarana significa algo como “próximo a uma saga”, “a maneira de epopeia”, inspirado, possivelmente, no romance do mesmo nome de João Guimarães Rosa.

Seção 2 - Delineamento da Pesquisa: Apresentamos o **objeto de estudo**: conhecimentos, saberes e representações Geográficas na Cultura e Educação Escolar Indígena, apresentados na E.I.E.E.F. Paulo Saldanha Sobrinho - Aldeia Sagarana, Guajará-Mirim – Rondônia. Traçamos os **objetivos geral e específico**: descrever como se dá a relação entre o Ensino de Geografia, a Educação Escolar Indígena, a Cultura e as relações sócio-ambientais nas etnias “Re-existent” integrantes do povo Oro Wari da aldeia Sagarana em Guajará-Mirim –RO; investigar como os professores e alunos indígenas compreendem (percebem) a Geografia Escolar através de mapas mentais; interpretar, nas narrativas indígenas, as marcas de autoria e as assertivas da “Geografia da Re-existência”, analisando os elementos performáticos mais recorrentes e estabelecendo categorias de análise. **Caracterizamos a pesquisa** como etnográfica de abordagem qualitativa, especificamos quais foram os instrumentos utilizados para obtenção dos dados, o **corpus** e os instrumentos da investigação.

Seção 3 – Estado da Arte: Nesta seção, fazemos uma breve reflexão baseada na história brasileira, principalmente no contexto amazônico, região que envolve a temática em estudo, sobre a educação escolar indígena e a geografia na educação escolar indígena. Além disso, mostramos a articulação entre os dados sistematizados e a teoria que orientou toda a trajetória na elaboração da pesquisa. Assim, fica evidente que é preciso insistir no fato de que a escola indígena que se quer é aquela que seja capaz de preparar os alunos para os desafios que o contato com a sociedade envolvente impõe sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais. O discurso sobre os conhecimentos geográficos ampara a sugestão de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, considerando as diversidades e as peculiaridades existentes nos diversos grupos étnicos existentes no estado de Rondônia.

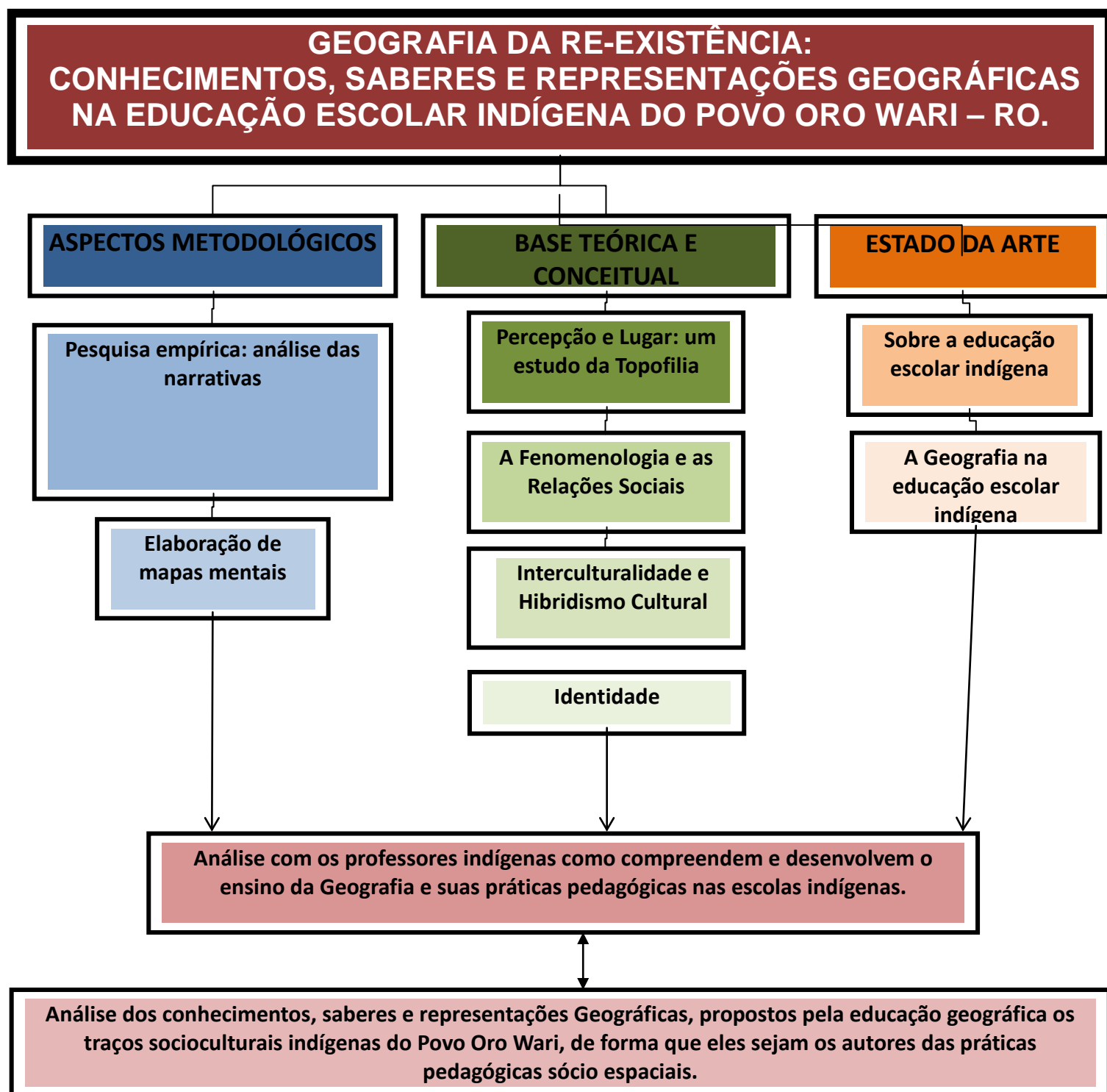
Seção 4 - Base Teórica: Propomos um diálogo com teóricos que abordam questões como: organização espacial - Paul Claval (2012); pesquisas qualitativas em educação - Roberto Alves Monteiro (1998), José Camilo dos Santos Filho (2002); pesquisas etnográficas – Marli André (2004) e Cliffford Geertz (1989); mapas mentais – Salete Kozel (2004); ensino da Geografia – Márcia Maria Spyder Resende; identidade – Stuart Hall (1998); narrativas indígenas - Daniel Munduruku (2010); interculturalidade - Catherine Walsh (2009) e **hibridismo cultural** – Néstor Garcia Canclini (2008).

Seção 5 – Análise dos dados e resultados. Nesta Seção, estabelecemos categorias de análise, seguindo critérios baseados na exploração do material, do tratamento dos resultados obtidos e das respectivas interpretações, o que permitiu a sistematização das ideias iniciais e a elaboração de determinados indicadores. Estabelecemos as seguintes categorias de análise: 1. A subjetividade e a autoria indígena em narrativas escritas; 2. Os mapas mentais e a geograficidade na história de re-existência do Povo Oro Wari; 3. Os saberes e as representações Geográficas na Educação Escolar Indígena apontam para uma Geografia da Re-Existência.

A partir dos conhecimentos geográficos e suas representações, e com o firme propósito de contribuir para a divulgação cultural, a valorização, o aprendizado e o fortalecimento da identidade indígena, esperamos reforçar a ideia de que a geograficidade indígena, os conhecimentos, os saberes e as representações geográficas podem ser capazes de dar ao indígena a possibilidade de se colocar como autor de sua própria história. Assim propomos a construção da tese de que existe uma “*Geografia da Re-existência*”, perceptível nas narrativas indígenas, nos mapas mentais e nas histórias de sobrevivência do Povo Oro Wari.

Apresentamos, a seguir, o Mapa Conceitual desta pesquisa com a finalidade de demonstrar os caminhos percorridos.

Figura 01 – Mapa Conceitual da pesquisa.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, 2015.

SEÇÃO 1: GEOGRAFIA DA RE-EXISTÊNCIA.

Naquele tempo, os índios viviam com medo do branco.

(Railson Oro Nao')

Nesta seção, pretendemos apresentar a opção pela expressão “geografia da re-existência”, explicando seu uso, apresentamos os sujeitos da pesquisa, os Oro Wari e o lócus da pesquisa, a aldeia Sagarana e seu entorno onde aconteceu a epopeia de re-existência.

A expressão “Geografia da re-existência” e seus derivados, utilizada nesta pesquisa, constitui-se em um neologismo⁶ criado com a finalidade de definir os movimentos de sobrevivência indígena diante das adversidades enfrentadas em contato com o não-indígena.

A concepção de Geografia utilizada nessa pesquisa é o da Geografia Humanística, embasada na fenomenologia, que busca valorizar os conhecimentos e experiências do sujeito ou do grupo, tendendo a compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares (CHRISTOFOLETTI, 1985).

O elo afetivo entre a pessoa e o lugar, é uma experiência pessoal vivida. As relações com o Lugar: a Topofilia de Tuan (2012) é a percepção, as atitudes e os valores envolvidos na relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Para cada indivíduo existe uma visão de mundo, que se expressa através das suas atitudes e valores com relação ao meio ambiente.

1.1. RE-EXISTÊNCIA

Com o propósito de esclarecer a criação do termo, propomos uma reflexão acerca do prefixo (re-). De origem latina, o prefixo (re-) pode ter três sentidos:

1. **Repetição**, como em “**re**capear” (tornar a capear), “**re**capitalizar” (tornar a capitalizar), “**re**carregar” (carregar de novo), “**re**pisar” (pisar de novo, repetir), “**re**ler” (voltar a ler),

⁶ Neologismo é o emprego de palavras novas, derivadas ou formadas de outras já existentes, na mesma língua ou não. Pode também ser a atribuição de novos sentidos a palavras já existentes na língua.

“repaginar” (paginar novamente), “renumerar” (numerar de novo alterando a sequência ou a ordem dos números), “rever” (ver de novo), “repensar” (pensar novamente reconsiderando), etc. Observamos que em certas palavras esse prefixo não tem apenas o significado de repetição: algum outro traço semântico é adicionado ao significado do verbo ou do substantivo derivado.

2. **Reforço**, a exemplo de *“rebuscar” (buscar minuciosamente), “rejubilar” (causar muito júbilo, alegria), “revidar” (de “re + envidar”: responder ofensa com outra maior), “revigorar” (aumentar o vigor), “revirar” (virar muitas vezes), etc.*

3. **Retrocesso, recuo**, como em *“reflorestar” (recompor a floresta), “reiniciar” (voltar ao início), “retornar” (voltar para o ponto de partida), etc.*⁷.

Interessa-nos todos os sentidos: repetição (existir/resistir de novo), reforço (existir/resistir com vigor, muitas vezes), retrocesso, recuo (existir/resistir voltando ao início, ao ponto de partida, recompondo). Sendo prefixo ou sintagma, o “re” tem excelente carga semântica, é polissêmico e de altíssima produtividade, a ponto de podermos explicar sintética e facilmente alguns fenômenos com o seu uso.

A fim de não confundir com a palavra “reexistência” (sem hífen) entendida como reencarnação, nova vida, e contrariando a regra do novo acordo ortográfico que afirma “O prefixo re-, de acordo com o Instituto Houaiss e a Academia Brasileira de Letras, continuará sendo utilizado sem hífen”⁸, é que justificamos o neologismo em “re-existência”. A expressão busca efeitos de sentido em duas raízes verbais: existir e resistir, já que a re-existência é, ao mesmo tempo, existir resistindo, assim como “resiliência” - capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças, de suportar as enfermidades, a violência, o abandono, a exploração, a fome, o esforço a fadiga; recusar a submeter-se à vontade de outrem; reagir, se opor.

Para esta pesquisa, a “Geografia da re-existência” comporta o poder da recuperação, capacidade que uma população apresenta, após momento de adversidade, conseguir se adaptar ou evoluir positivamente frente à situação. A geografia e a re-existência juntam-se em espaços, movimentos e ações que

⁷ Site: <<http://www.paulohernandes.pro.br/dicas>>. Acesso em 20/11/2015.

⁸ Site: <<https://revisanet.wordpress.com/2010/05/23/o-prefixo-re-apos-novo-acordo-ortografico>>. Acesso em 01/05/2016.

podem ser entendidas na metáfora popular “Levanta, sacode a poeira e dá a volta por cima”.

Assim, se EXISTIR significa estar vivo e RESISTIR, conservar-se vivo; não sucumbir, não ceder, RE-EXISTIR (ou re-existência) é, para nós, a melhor forma para explicar a geografia humana e cultural dos povos Oro Wari, da aldeia Sagarana.

Enfim, cabe ressaltar que os prefixos explicam muita coisa, porém, às vezes, não é possível reconhecer imediatamente seu valor: uns são transparentes, porque produtivos e o seu significado é óbvio, outros são ambíguos, redundantes e até contraditórios. Cabe, então, uma explicação pela opção do termo: re-existência, aplicado ao contexto indígena é um “não desistir”, insistir, continuar lutando. Re-existindo. Portanto, a re-existência indígena é, sim, uma “nova existência”, no sentido de mudança, resiliência e não no sentido de reencarnação. A re-existência tratada nesta tese quer mostrar o lugar e a posição que os indígenas ocupam, uma resignificação cultural e histórica.

Embora tenhamos tratado a expressão “geografia da re-existência” como um neologismo, encontramos alguns poucos trabalhos que utilizam o termo “re-existência”, porém com outros significados. Vejamos:

1. A Re-Existência Camponesa na Construção do Território do Sudeste Paraense (1995 – 2004). Artigo. Michelotti, Fernando. Ribeiro, Beatriz. Florêncio, Sônia Rampim. Este artigo trata de um dos territórios tomados como prioritários pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT/MDA, o do Sudeste Paraense. O objetivo desse artigo é refletir sobre a evolução recente da estrutura fundiária desse território, assumindo que a conquista de assentamentos é um dos trunfos de poder do campesinato para influenciar a dinâmica do desenvolvimento territorial.

2. Do ensino como re-existência: estar fora e dentro ao mesmo tempo. viajar sem sair do lugar. Artigo. A partir de referencial da obra política de Deleuze e Guattari “1227-Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra”, o presente artigo discute a possibilidade de um ensino escolar que opere como resistência, estando fora e dentro ao mesmo tempo. Ou seja, a partir de dentro do aparelho de Estado escola, criar formas de ensinar que possibilitem

movimento ao pensamento, trazendo o imprevisível, o novo, o vivo para dentro das estruturas paralisantes da instituição escolar.

<<http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/142>>

3. Ressonâncias de 64: Re-existência da arte e política – 1964-2014. exposição com curadoria de Luiz Guilherme Vergara e obras do acervo MAC – João Sattamini. A mostra é uma homenagem à geração de artistas que influenciaram os ‘anos de chumbo’, a partir do golpe militar do ano de 1964. Trata-se de uma parceria com o Museu do Ingá, em Niterói, que também apresenta obras que mostram esta passagem de 50 anos. Museu de Arte Contemporânea de Niterói

4. Bloco de Re-Existência de Camaçari. Organização comunitária. Facebook. <<https://www.facebook.com/Bloco-de-Re-Exist%C3%Aancia-de-Cama%C3%A7ari-597979086952713/>>

5. Dos modos de re-existência: Um outro mundo possível, a secalharidade. Texto “manifesto” que sustenta e enquadra o projecto *AND_Lab – Investigação artística e criatividade científica* de João Fiadeiro e Fernanda Eugénio.

Conforme pode ser percebido, os estudos e/ou propostas que utilizaram o termo o fizeram no sentido apenas de resistir, inovando formas de sobrevivência, diferente de reinventar, evidenciando a resiliência e o espaço geográfico. É este fenómeno que chamamos de “Geografia da Re-existência”:

1.2. ORO WARI SUJEITOS RE-EXISTENTES

“Oro” é uma partícula coletivizadora, que pode ser traduzida como 'povo', 'grupo'. Wari’ é uma expressão txapakura, não exatamente uma autodenominação, “mas um classificador amplo que define os seres humanos, wari’, em oposição aos não-humanos (animais, inimigos, etc.)” (VILAÇA, 1992, p.11) é como os indígenas, preferem ser chamados, é o nome que conta com a aprovação deles e significa “nós”, “gente”. Já a expressão Oro Wari’, segundo a linguista Barbara Kern (1996), significa “todo mundo” ou “todas as pessoas”. É com este sentido que vou me referir a eles, aos indígenas Oro Wari. Vou explicar por que:

Quando estive na Aldeia Sagarana (setembro/outubro de 2015), realizando pesquisa de campo, acompanhei os professores indígenas em suas salas de aula e, dentre os entrevistados, estava minha ex-aluna (projeto Açaí) Marcelina Oro Waram Xijein que hoje é aluna do curso de Licenciatura Básica Intercultural da UNIR (Ji-Paraná). Em uma conversa informal, perguntei, dentre outras coisas, sobre o seu povo, suas histórias e origens e as respostas, segundo a própria Marcelina, seguiu os conhecimentos tradicionais, passados oralmente por seu pai, sua mãe e os familiares mais velhos. Perguntei qual era o significado do nome Oro Waram Xijein e Marcelina respondeu, primeiramente, que não existia uma tradução para o português, mas depois tentou explicar que a tradução literária de sua língua materna para o português seria: “Os que comem fruta antes do tempo (fruta verde)”; porém, teve o cuidado de esclarecer que essa tradução tinha duplo sentido e que sua interpretação deveria ser no sentido de: “os que se reproduzem muito rápido, seguidas vezes, não dando os intervalos recomendados entre uma gestação e outra”. Em seguida, perguntei o significado de Oro Wari e ela respondeu prontamente: “todos nós”, “todo mundo”, referindo-se aos Oro Waram, Oro Nao, Oro Eo, Oro At, Oro Waram Xijein etc. que vivem na aldeia. No sentido de grupo, união. (GURGEL DO AMARAL, 2015)⁹

O quadro a seguir é uma representação dos povos indígenas que habitam o Estado de Rondônia, conforme Sampaio (2011)

⁹ Depoimento do pesquisador a respeito da autodenominação dos indígenas Oro Wari.

Figura 2 – Quadro do Tronco Linguístico, Família, Grupo e Etnia dos Indígenas de Rondônia, com destaque para os Oro Wari.

TRONCO linguístico	FAMÍLIA linguística	GRUPO linguístico	LÍNGUA (Povo/Etnia)
TUPI	Tupi-Guarani	TUPI-KAWAHIB	Amondawa Uru-eu-wau-wau Karipuna
	Tupi-Arikém		Aruá (Arowá, Aruak, Arawak) Karitiana
	Tupi-Mondé		Cinta-Larga Suruí (Paiter, Suruí Paiter) Gavião
	Tupi-Tupari		Wajuru (Ajuru) Tupari Makurap (Macurap)
	Tupi Rama-Rama		Arara
	Puruborá		Puruborá
	Pano		Kaxarari
	Nambikwara (Nambiquara)		Latundé (Tubarão, Tubarão-Latundê) Sabanê Mamaindê
	Xapakura (Chapacura)		Cujubim (Kuyubi, Kuiubi) Oro At Oro Eo Oro Cao Oro Aje Oro Mon Oro Nao Ora Waram Oro Waram Xijem Oro Win
	-		Aikanã Canoé (Kanoé) Jeromitxi (Jabuti)

Fonte: SAMPAIO, Wany. In: GURGEL DO AMARAL, Gustavo. (organizador). **Cultura Indígena, Ciência e Arte**. ISBN: 978-85-7764-045-4. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2011

Devidamente esclarecido pela fonte, ficou fácil a opção em sempre fazer referências a eles como Oro Wari, primeiramente por ser como eles se auto denominam enquanto grupo e, depois, por acreditar nesse coletivo Re-existente.

Para a FUNAI, “o principal grupo indígena da região da Coordenação Regional de Guajará - Mirim, RO, é denominado de "Pacaás Novos", devido ao rio Pacaás Novos que corta a região”¹⁰. No entanto, os indígenas dessa etnia se autodenominam povo "Oro Wari" e são a grande maioria.

As autodenominações, na verdade, referem-se aos nomes dos oito subgrupos nos quais os Oro Wari' se dividem: Oro Nao'. Oro Eo, Oro At, Oro

¹⁰ Fonte: <<http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-guajara-mirim>> Acesso em: 21/11/15.

Jowin, Oro Mon, Oro Waram, Oro Waram Xijein e Oro Kao'OroWaji. No entanto, Vilaça (1992) apresenta mais três grupos, dizendo que, atualmente, os Oro Jowin, Oro Kao' Oro Waji estão praticamente extintos e que o restante dos seus membros foram absorvidos pelos outros subgrupos

Os Oro Wari, eram conhecidos antigamente como Pakaa Novo (ou Pakaas Novos, Paca Nova), “foram mencionados pela primeira vez na literatura no final do século XVIII, pelo Coronel Ricardo Franco supostamente, por terem sido vistos pela primeira vez no rio de mesmo nome”. (VILAÇA, 1992, p. 11).

Sendo assim, entendemos que os Oro Wari compõem um dos raros e “Re-existent” grupos da família linguística Txapakura, conforme explica Sampaio (2012, p. 04).

A origem dos Oro Wari está relacionada com as migrações dos índios Morés que podem ser remanescentes dos grupos que migraram ao longo do rio Mamoré, “atravessaram o rio e se fixaram em alguns de seus afluentes da margem direita, onde estão, até hoje, os Pacaás-Novos, a única sociedade txapakura em território brasileiro” (MEIRELES, 1989, p.46).

Para Curt Nimuendajú (1981), o núcleo geográfico dos povos Txapakura pode ter sido em seu médio e baixo curso, nas duas margens do Rio Guaporé. Muitos dos povos Txapakura tiveram contato com o “homem branco” já no século XVII; viveram em missões espanholas e portuguesas, aliaram-se aos não-indígenas, fugiram e foram capturados ou foram exterminados por epidemias e até por ataques armados, conforme noticia alguns sites¹¹.

Os Oro Wari, na década de 50, ocuparam geograficamente três regiões, na margem direita do rio Mamoré e dos seus contribuintes: ao norte, na área dos rios Ribeirão e Lage, estariam os Oro Mon, os Oro Waram Xijein, e os Oro Waram; ao sul, próximos aos rios Negro, Ouro Preto e Ocaia, estariam os Oro Nao', Oro At e Oro Eo; no início do século XX, um terceiro grupo teria se formado quando famílias Oro At, Oro Nao' e Oro Eo cruzaram o rio Pacaás Novos, situaram-se nas áreas próximas ao rio Novo e ao igarapé Dois Irmãos, contribuintes da margem esquerda do Pacaás Novos. (CONKLIN, 1989)

Um fato que impressiona na história Oro Wari foi a capacidade de eles se manterem isolados por tanto tempo, apesar da presença de colonizadores

¹¹ Fonte: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wari/860>> Acesso em: 21/11/15

na região. Embora os primeiros contatos tenham sido feitos ainda no século XVIII, até o início do século XX, a falta de registros a respeito do grupo e os relatos de sucessivas expedições não voltam a registrar sua presença, mesmo em áreas provavelmente percorridas por eles (VON GRAEVE, 1989). Isso ocorreu, por vontade própria, os Oro Wari evitaram o contato com outras populações e, de acordo com as suas tradições, viviam junto a pequenos rios e igarapés, afastados das principais bacias hidrográficas. Esses fatores foram decisivos para a sobrevivência dos Oro Wari; enquanto diferentes outros povos da região foram extintos ou tiveram suas populações de maneira drásticas diminuídas no mesmo período. É possível que essa estratégia diminuísse a mortalidade resultante não apenas dos conflitos diretos, mas também do contato com doenças infecciosas de caráter epidêmico, trazidas pelos não-indígenas. Mesmo assim, os Oro Wari experimentaram uma drástica redução populacional.

Não foi possível precisar a proporção da mortalidade, já que os subgrupos contatados no processo de 'pacificação' já haviam sido afetados pelas perdas decorrentes tanto dos conflitos como das doenças, algumas estimativas apontam para uma redução populacional de 60%, conforme demonstram Conklin (1989); Meireles (1986) e Von Graeve (1989).

À medida que o contato com os não-indígenas não poderia mais ser evitado, sendo até desejado, um tipo de conduta peculiar dos Oro Wari' foi lesivo à sua sobrevivência: quando eram acometidos por enfermidades, dificilmente permaneciam junto aos postos, retornando para a floresta. Isso possibilitava a introdução e a disseminação das doenças infecciosas entre seus parentes, da mesma forma, como acontecia quando entravam em contato com seringueiros, diretamente ou por meio de seus utensílios e alimentos. É o que nos conta Vilaça (1992), reforçando que aqueles que partiam, justamente pela tentativa de isolamento, sofriam as maiores perdas populacionais.

A história dos Oro Wari está também intensamente ligada ao extrativismo do látex na região, principiada ainda no século XIX e fortalecida no período da Segunda Guerra Mundial. A região vinha sendo gradativamente ocupada (invadida?) por seringueiros durante a segunda metade do século XIX, mas é a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré que acaba por colocar em contato os não-indígenas com os Oro Wari.

Iniciada sua construção no começo do século XX, a ferrovia ligaria Santo Antônio do Madeira a Guajará-Mirim, contornando/desviando dos obstáculos (corredeiras, cachoeiras e saltos) que impediam o transporte fluvial no trecho entre o rio Madeira e o rio Mamoré. O trajeto da ferrovia passava pelo território percorrido pelos Oro Wari, junto aos rios Ribeirão e Lage. O primeiro registro sobre o grupo nessa época teria acontecido em 1910, quando algumas crianças teriam sido capturadas e levadas a Porto Velho (VON GRAEVE, 1989).

A penetração no território Oro Wari, nesse momento, já era bastante intensa, porém, em 1910, a borracha amazônica perde valor no mercado internacional, devido a produção sistematizada na Malásia e em outras regiões da Ásia. Esse domínio do mercado da borracha asiática perdura até a II Guerra mundial quando foi estabelecido o fim das exportações asiáticas do látex para a Alemanha e os países do Eixo. Com o isolamento econômico da Malásia, imposto pelo Japão durante a Segunda Guerra Mundial, ocorre a revalorização da borracha amazônica no mercado internacional. Um novo ciclo migratório acontece e chegam à região os soldados da borracha¹², o que aumenta exageradamente os conflitos, com ataques de ambas as partes. O “contra-ataque” dos seringalistas (os “donos” do seringa) era comumente dirigido às aldeias, com a organização de expedições punitivas que resultavam em verdadeiros massacres. Diversas expedições dessa natureza, amplamente conhecidas pela população, publicadas e “justificadas” na imprensa local, caracterizavam os índios como “assassinos sanguinários que covardemente perseguiram aqueles que tentavam sobreviver de seu trabalho na selva”. (VILAÇA, 1992).

A partir de 1940, houve a criação de postos de atração para a pacificação e “amansamento” dos grupos que atacavam os novos moradores e a ferrovia. Diversos postos foram fundados, deslocados e posteriormente desativados, sem que seus objetivos fossem alcançados (MEIRELES, 1986). Ainda que o primeiro contato pacífico tenha oficialmente acontecido em 1956,

¹² **Soldados da Borracha** foi o nome dado aos brasileiros, nordestinos, que no período da Segunda Guerra Mundial foram alistados, examinados e, depois de dados como habilitados nos alojamentos, eram transportados para a Amazônia com o objetivo de extrair a borracha para os Estados Unidos da América.

no posto Dr. Tanajura, na margem esquerda do rio Pacaás Novos, ainda se registraram numerosos conflitos e massacres de índios ao longo dos anos seguintes, até que o último grupo arredio foi “pacificado” em 1969. O contato estável e permanente com os diversos subgrupos se deu na segunda metade da década de 1950, com a participação dos agentes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), e diferentes instituições religiosas (MEIRELES, (1986); CONKLIN, (1989); VILAÇA, (1992)).

A mídia noticiou vários conflitos, conforme podemos ver a seguir:

Os Pakaás Novos entram em conflito armado, revidando as violências de que foram vítimas por parte dos construtores da ferrovia Madeira-Mamoré e dos seringueiros, no início do século XX. Atualmente, estão sob a violência muito mais agressiva, a dominação ideológica descaracterizando-os e despojando-os dos seus valores culturais atávicos de nação. Violência praticada pelas missões religiosas nacionais e estrangeiras de várias matizes e credos¹³.

A peculiaridade dos Oro Wari’ está justamente nas motivações subjacentes aos seus comportamentos, de caráter antes sociológico que material (VILAÇA, 1992). Ao contrario do comportamento e motivações de diferentes etnias em outras regiões do Brasil, onde geralmente as motivações envolviam o desejo de bens, alimentos ou proteção. Os Oro Wari’, em grande parte, determinavam a natureza e a frequência dos contatos que ocorriam, algo que variou significativamente ao longo do tempo. Mudanças de comportamentos diante dos colonizadores, com a redução ou o fim das hostilidades partindo dos próprios indígenas.

O Jornal “Alto Madeira”, de Porto Velho/RO, publica, em 1962, notícia que dá conta da dizimação dos Oro Wari:

Um relato da época menciona que no início da década de 60 o contato precipitado com os Pakaa Nova – Oro Wari fez com que o povo fosse reduzido de 3 mil para menos de 500 indivíduos (Folha do Acre 17/07/1963). “Confirmando reportagens por nós divulgadas, a fome, a doença e aventureiros inescrupulosos estão dizimando os índios Pacaás Novos, que habitam as selvas de Rondônia. De um grupo de 400 selvícolas restam apenas 91, em estado precário. Essas

¹³ Fonte: <http://www.geocities.ws/rondonianaweb/indigenas_ro.htm> Acesso em: 21/11/15

foram informações prestadas à imprensa pelo Dr. Noel Nutels”¹⁴

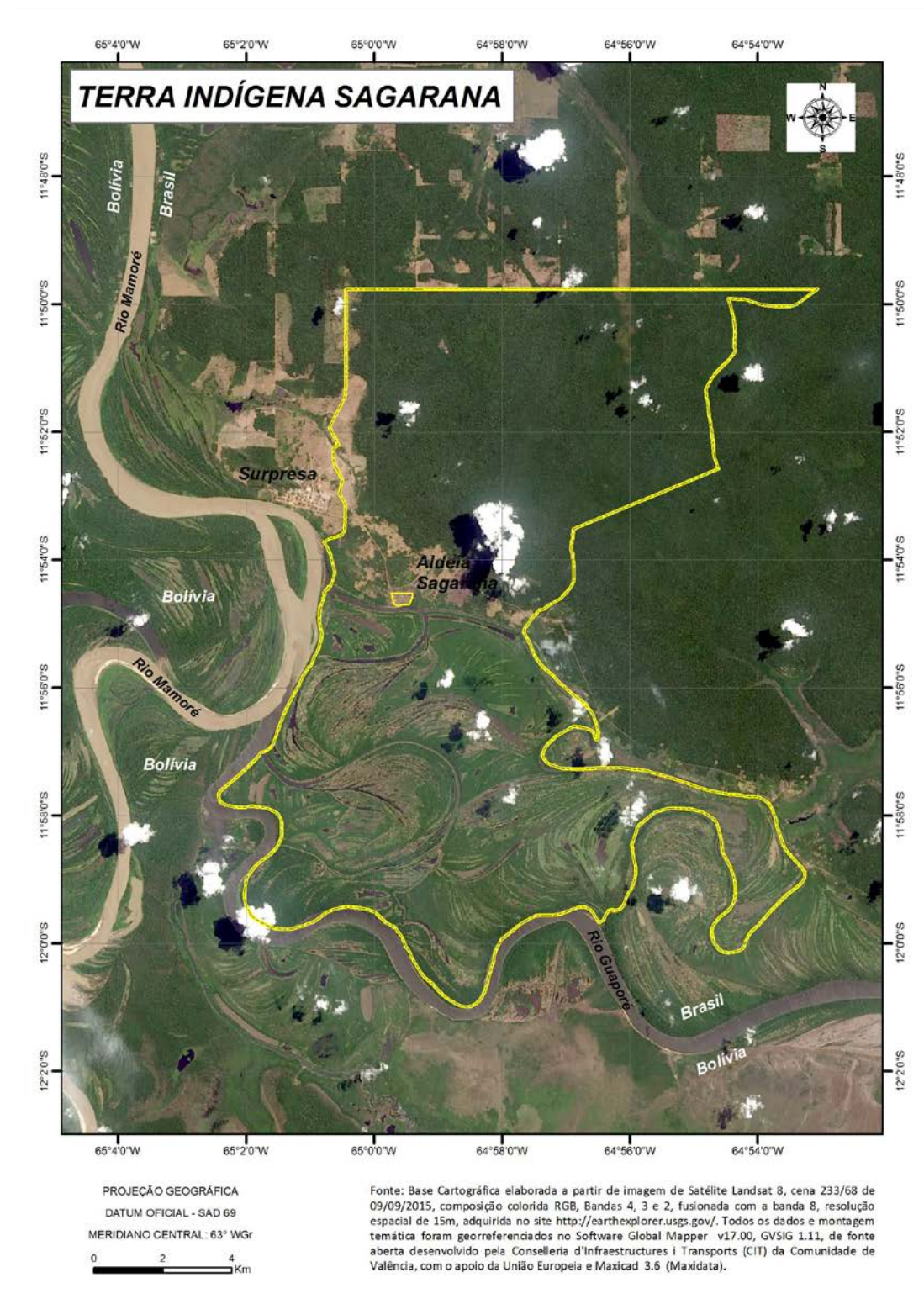
Mesmo quando os não-indígenas recém-chegados apresentavam um comportamento evidentemente pacífico, os Oro Wari’ eram hostis. Uma mudança na atitude dos Oro Wari’ em relação aos não-indígenas acontece algumas décadas mais tarde e especificamente em um de seus subgrupos, os Oro Nao’, os quais ficaram isolados na margem esquerda do rio Pacaás Novos. Nesse segundo momento, os Oro Wari’ desejavam o contato com os não-indígenas, mas tratava-se, agora, de outro tipo de contato, de outro tipo de relação. Isolados dos demais subgrupos e mesmo de parte dos Oro Nao’ há mais de trinta anos, buscaram não apenas o contato com os não-indígenas, mas o auxílio na busca dos demais subgrupos de quem haviam sido separados desde as primeiras décadas do século.

A região ocupada pelos Wari’ em meados dos anos 50 estendia-se, no sentido norte-sul, dos rios Ribeirão e Mutum-Paraná até o médio rio Pacaás Novos e o rio Novo; no sentido leste-oeste, da serra dos Pacaás Novos até o rio Mamoré (CONKLIN, 2001). Hoje, os Oro Wari estão distribuídos em cinco Terras Indígenas (Pacaás Novos, Rio Negro-Ocaia, Lage, Ribeirão e Sagarana) administradas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Totalizam cerca de 2.721 indígenas (FUNASA, 2006) e “constituem o grupo indígena mais numeroso do estado de Rondônia”. (LEITE, 2007, p. 33)

O acesso às aldeias, nas áreas atualmente demarcadas, encontra-se dividido entre o acesso por via fluvial (T.I. Pacaás Novos, T.I. Negro-Ocaia, Sagarana) e os que são alcançados por via terrestre (T.I. Lage e T.I. Ribeirão). Essas últimas encontram-se distantes dos principais cursos d’água e estão mais próximas dos centros urbanos. Vejamos imagem a seguir:

¹⁴ Jornal Alto Madeira, Porto Velho, 16-03-1962. Site: <http://racismoambiental.net.br/2015/02/23/o-grito-da-selva-ao-planalto-povos-indigenas-de-rondonia-estao-em-brasilia-por-egon-heck/> Acesso em: 21/11/2015

Figura 3 – Imagem de Satélite da Terra Indígena Sagarana.



Fonte: Base Cartográfica elaborada a partir de Imagem de Satélite. BARATA, Charlles.

Madeira-Mamoré. Até o início do século XIX, Guajará-Mirim era apenas uma indicação geográfica para designar o ponto brasileiro à povoação boliviana de Guayaramerin (Vítor Hugo - Os Desbravadores). Em 17 de novembro de 1903, com a assinatura do Tratado de Petrópolis com a Bolívia, o Brasil se comprometia a construir uma estrada de ferro, ligando os portos de Santo Antônio do Rio Madeira, em Porto Velho, ao de Guajará-Mirim, no Rio Mamoré, destinada ao escoamento dos produtos bolivianos. Durante o ciclo da borracha, a extração do látex foi, sem dúvida alguma, o ponto decisivo na vida do município. A construção do transporte ferroviário (Estrada de Ferro Madeira-Mamoré) acelerou não só o povoamento local, contribuindo para o incremento da agricultura, com também o extrativismo vegetal proporcionado pela vasta e rica vegetação natural existente. Os povos indígenas que habitam a região de Guajará-Mirim são variados: dentre eles, o mais destacado é o povo indígena Wari, dentre eles os Oro Waram, Oro Nao, Oro Mon, Oro At e outros. Possuem várias aldeias dentre elas; Lage Velho, Lage Novo, Sagarana, Capoeirinha, Tanajura, Ricardo Franco, Rio Negro Ocaia, Sotério, Baia das Onças, Graças a Deus, Limoeiro e outros.

O município arvora-se do direito de ser o guardião da história do Estado, com inúmeros registros dos primórdios de sua colonização. A saga dos pioneiros construtores da lendária Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, a presença marcante da igreja católica na colonização de todo o Vale do Guaporé e as inúmeras construções que retratam a história de uma época em que o município concentrava toda a riqueza da região, baseada na extração da borracha e da castanha. A cidade também tem o primeiro jornal editado em língua indígena txapacura.

Após breve relato que situa a cidade de Guajará-Mirim no contexto estudado, passamos aos fatos que demonstram o contato dos indígenas.

O contato nada amistoso entre os indígenas e os não-indígenas ocorreu em vários períodos e momentos históricos distintos. A história nos diz que desde o século XVII expedições exploratórias navegavam pelas bacias do rio Madeira, Mamoré e Guaporé, primeiramente eram as expedições espanholas, logo seguidas das expedições portuguesas chamadas de “Entradas e Bandeiras”. Essas expedições vinham em busca de riquezas minerais e vegetais, além da “conquista” de novas terras, o conflito pela posse da terra

entre as coroas Portuguesa e Espanhola e da mão-de-obra escrava indígena, sempre motivados por apelos econômicos e territoriais o que iniciou gigantescas baixas na população das diversas etnias existentes na região. Além disso, existia, a procura de metais, pedras preciosas e outros produtos com valor comercial extraídos da floresta: as drogas do sertão, extraídos da natureza com a utilização da mão-de-obra ‘escrava’ indígena. A incessante busca pelo látex e principalmente as doenças trazidas pelos não-indígenas, geraram muitas mortes.

Por muitos séculos as doenças trazidas pelos não-indígenas causaram mortes e o medo fez com que muitos fugissem, esconderam-se nos sertões mais distantes da selva amazônica, abrigaram-se nas cabeceiras dos rios, nas áreas mais altas das serras, tentando, assim, se proteger desse que parecia ser o contato com a morte. Com a economia da borracha aquecida, no final do século XIX e início do século XX, a ocupação e a formação de seringais, as “localidades” como eram chamadas, ficaram cada vez mais próximas dos Oro Wari, acarretando, mais uma vez, um quadro sombrio de violência e mortes causadas principalmente por doenças como: sarampo, gripe, tuberculose e pneumonia.

Nos anos de 1960, o Estado, através do SPI – Serviço de proteção ao Índio (após 1967, FUNAI), já tinha realizado contatos “amistosos” na tentativa de proteger as dezenas de etnias da região, mas, infelizmente, não conseguiram, de imediato, garantir a integridade étnica, cultural e territorial dos povos indígenas de Guajará-Mirim; a maioria das etnias já contatada ainda não tinha suas terras demarcadas e homologadas pelo estado e, enquanto isso não acontecia, muitos padeciam doentes, como relata Dom Geraldo Verdier: “infelizmente, os índios contatados não escaparam às epidemias que lhes eram fatais em decorrência da aproximação com os brancos: sarampo, gripe com broncopneumonia, tuberculose...” (2012, p. 29).

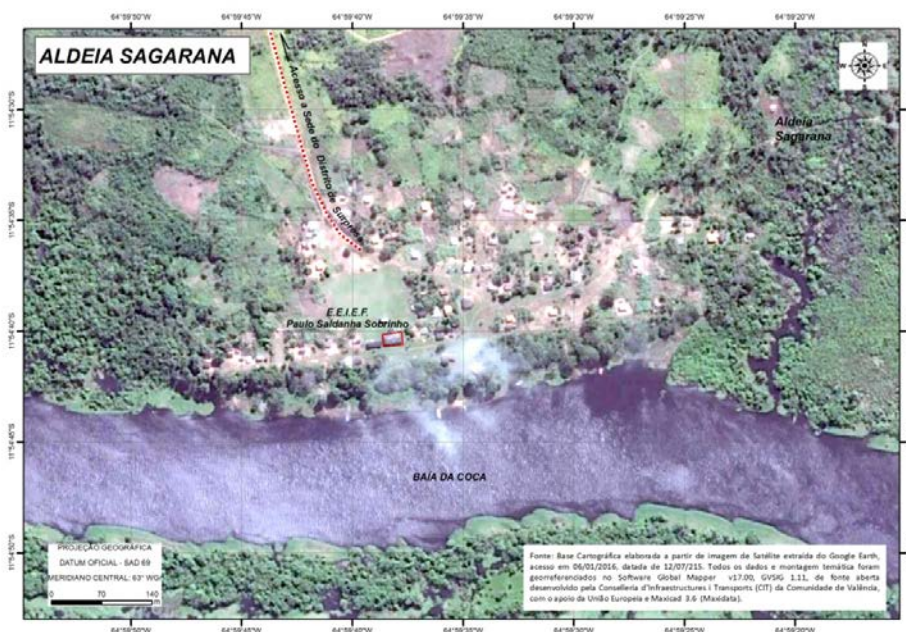
Os indígenas procuravam os cuidados médicos na cidade de Guajará-Mirim e os padres médicos os atendiam como e onde podiam, e sempre havia mais demanda do que condições e gente para medicar os indígenas enfermos.

Os doentes afluíam em tal número na casa do padre médico, Ferdinando Alexandre Bendoraitis, que já não havia mais

condições para acolhê-los. Assim, buscando uma solução, Padre Roberto propôs ao Padre Bendoraitis transportar as famílias doentes até as terras da Missão, na foz do Guaporé, lugar muito bom para a pesca, junto com terras férteis. Essa solução, que deveria ser provisória, uma vez que os índios, depois de curados, retornariam aos seus locais de origem, fez surgir na realidade um posto indígena permanente, O Povoado de Sagarana. (VERDIER, 2012, p.29-30)

Sagarana surge, então, às margens do rio Guaporé próximo a sua foz com o rio Mamoré, com a finalidade de medicar os indígenas doentes. Depois de curados, eles deveriam retornar para suas aldeias, o que na maioria das vezes não acontecia, fazendo com que Sagarana se tornasse uma espécie de “Refúgio dos índios doentes”. Surgindo, como, para Vilaça (1992) “Colônia Agrícola Sagarana” e para Verdier (2012) como “Posto Indígena Sagarana”, a duzentos e cinquenta quilômetros de Guajará-Mirim, na foz no rio Guaporé com o Rio Mamoré, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 5 – Imagem de Satélite da Aldeia Sagarana.



Fonte: Base Cartográfica elaborada a partir de Imagem de Satélite. BARATA, Charles.

A aldeia Sagarana foi fundada, em 1965, e seus fundadores foram Dom Roberto e Padre Bendoraitis. No início, as terras de Sagarana serviram para reagrupar num mesmo lugar os indígenas da região, contaminados pela tuberculose e outras enfermidades transmitidas pelos não-indígenas. Indecisos,

os indígenas iam e vinham de suas aldeias de origem para Sagarana, um grupo mesclado de diferentes etnias se fixou no local.

Esta aldeia foi criada em terras da Prelazia de Guajará-Mirim, no momento dramático do contato dos brancos com os índios Oro Wari que morriam de tuberculose e outras endemias contraídas com os brancos. Em princípio os índios deveriam voltar, uma vez curados, às suas aldeias de origem. Mas, por diversas circunstâncias, esse retorno não se fez e os índios de Sagarana decidiram ficar aí mesmo. (VERDIER, 2012, p.87)

Por não haver um lugar com condições de atender os indígenas na cidade de Guajará-mirim e na tentativa de ajudar melhor eles a resistir as doenças trazidas pelos não-indígenas os padres criaram o que chamaram de “Posto Indígena Sagarana”, nas margens do rio Guaporé, nessa área a fartura de peixes e terras férteis ajudavam no tratamento e consequentemente na permanência de muitos indígenas.

Em 1976, a diocese de Guajará-Mirim fez doação destas terras a FUNAI para os índios de Sagarana. [...] A diocese assumiu sua administração – temporariamente – durante trinta anos. A partir de 1995, a pedido dos próprios indígenas, Sagarana tornou-se autônoma com cacique e administrador indígena eleitos por eles mesmos. (VERDIER, 2012, p.87; 104)

Onze anos após a criação do Posto Indígena, a igreja, através da diocese de Guajará-Mirim, doa as terras aos indígenas e 20 anos depois da doação, em 23/05/96, a agora Terra Indígena Sagarana, é homologada e o cacique e administradores são eleitos pelos próprios indígenas.

Para melhor visualização da área descrita acima, apresentamos uma sequência de fotos da aldeia de Sagarana que evidenciam as construções feitas pela igreja e doadas à FUNAI.

Figura 6 – Foto da **Escola** Paulo Saldanha Sobrinho na Aldeia Sagarana.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, Set/Out. de 2015.

Figura 7 – Foto do **casarão** na Aldeia Sagarana.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, Set/Out. de 2015.

Figura 8 – Foto da **Enfermaria** na Aldeia Sagarana.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, Set/Out. de 2015.

Percebe-se nas três imagens acima que as construções da escola, da enfermaria e do casarão são edificações que já existiam anteriormente como dependências da igreja de Guajará-Mirim/RO e que, atualmente, servem aos moradores da comunidade. Cabe ressaltar que o “casarão” é um prédio destinado a receber professores e outros visitantes devidamente autorizados.

Nas duas fotos a seguir, temos construções feitas posteriormente em madeira ou palha.

Figura 9 – Foto de **casas indígenas** cobertas de palha na Aldeia Sagarana.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, Set/Out. de 2015.

Figura 10 – Foto de **casas indígenas** em madeira na Aldeia Sagarana.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, Set/Out. de 2015.

Por último, mostramos parte da população da Aldeia Sagarana em momento de lazer, banhando-se no rio Guaporé.

Figura 11 – Foto dos Oro Wari no **Rio Guaporé**, Aldeia Sagarana.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, Set/Out. de 2015.

Os dados sobre o número de indígenas (população) que vivem na Aldeia Sagarana são contraditórios, segundo Verdier (2012) a população da aldeia conta aproximadamente com 400 (quatrocentas) pessoas de várias etnias, a maioria sendo do povo Oro Wari. Em pesquisa feita nos sites do Museu do Índio e no Instituto Socioambiental encontramos outros números:

Terra Indígena Sagarana: homologada em 23/05/1996, também, localizada na Baía da Coca, pertencente a Guajará-Mirim. É administrada pela ADR/FUNAI desse Município. Compreende uma área total de 18.120 ha, na qual se concentra uma população de 269 índios (2005), sobretudo Oro Wari. Nessa área também não existem índios isolados¹⁶.

¹⁶ Fonte: <<http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/etnias/kanoe/povo>> Acesso em: 21/11/15

Terra Indígena: Sagarana
 Povo: Pakaá Nova (Wari)
 População: 234
 Situação Jurídica: homologada Reg. CRI e SPU.
 Dec. De 23/05/96 homologada a demarcação
 (DOU, 24/05/96) Reg. CRI em Guajará-Mirim Matr 4757, Liv. 2-
 X, fl.198 em 07/06/96. Reg. SPV cert. s/n em 23/05/97.
 Extensão: 18.120 há
 Município: Guajará-Mirim
 UF: RO
 Observações: Planaflores faixa de fronteira¹⁷.

Em entrevista feita com os indígenas da Aldeia Sagarana a informante e colaboradora Marcelina Oro Waram Xijen (2015) afirma que a população é de 369 indígenas.

Uma escola de Ensino Fundamental atende mais de cem alunos, com quatro professores indígenas e duas professoras não-indígenas. Vinte e três jovens cursam o Ensino médio no povoado vizinho de Surpresa e cinco estão cursando o Ensino Superior em Educação, Gestão Ambiental e Educações Interculturais. (VERDIER, 2012)

Com informações fornecidas pela SEDUC de Guajará-Mirim, em 2015 (ver em anexo) constata-se que a Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental “Paulo Saldanha Sobrinho”, na Aldeia Sagarana, funciona com turmas mistas do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, um total de 97 alunos, cuja faixa etária varia de seis a vinte e dois anos. Há ainda a informação de que três alunos são “deficientes mentais” e que oito, do total de alunos matriculados, veem para a escola de canoa.

Após relato de todas as dificuldades enfrentadas por professores e alunos indígenas através da análise de perfil fornecido, passamos a discutir a origem e a escolha do nome Sagarana para a Aldeia.

Estabelecendo a comparação do nome da Aldeia indígena com o livro “Sagarana”, publicado por João Guimarães Rosa em 1946, evidencia algo “próximo a uma saga”, “a maneira de epopeia”. A palavra Sagarana é um hibridismo que mistura “saga”, radical de origem germânica que significa “canto heroico”, “lenda”; e “rana”, palavra de origem tupi que significa “que exprime semelhança”.

¹⁷ Fonte: Povos Indígenas no Brasil: porto inseguro, 1996/2000 Carlos Alberto Ricardo (editor) Instituto Socioambiental, São Paulo, 2000.

O livro reúne contos que mostram o estilo do autor, sua linguagem inovadora e seus temas, atrelados à vida rural de Minas Gerais.

O estilo de João Guimarães Rosa permite entrever combinações com as informações do meio, confundindo lugares e paisagens, mesclando o real, o imaginário e o lendário. Além disso, o autor é pródigo em criar neologismos que se sobressaem em composições e derivações novas, além “de novos tipos de construção frasal”, ditos “neologismos sintáticos”. Como disse o próprio Guimarães Rosa, “as palavras têm canto e plumagem” e, por isso mesmo, cada uma delas leva a significados diversos, ainda que essa diversidade possa ser muito sutil e só apreendida em um exercício de interpretação.

Não se tem informações escritas a respeito da escolha do nome, mas é possível que tenha sido pela sua semelhança com a saga enfrentada pelos Oro Wari em uma epopeia de sobrevivência.

Aqui, não é nosso objetivo, escrever a epopeia indígena dos Oro Wari, porém, sem versos e fora do gênero literário, queremos registrar a história de um povo, pressupondo, assim como exigem os textos épicos, a presença de uma plateia que se encante com as lendas e tradições ancestrais que foram preservadas através dos tempos pela tradição oral. À maneira dos guerreiros Aquiles e Ulisses na Guerra de Troia, em “Ilíada” e “Odisseia”, de Homero, ou de “Caramuru”, de Santa Rita Durão, apresentamos a superação de obstáculos vivida por heróis que conseguiram atingir seus objetivos.

Apesar de tudo que viveram, a menina indígena Jussara Ororam Xinjei Kassupá escreveu este texto poético sobre a Aldeia Sagarana.

*Eu vi uma aldeia muito bonita ela era linda
todas as pessoas que moravam na comunidade se
gostavam.
As pessoas pescam, caçam, fazem colheita de alimento
para as pessoas que moram na comunidade.
Por isso, as pessoas gostam da comunidade.
Porque tem muito alimento para eles se alimentar.
E as crianças brincam, jogam, tomam banho
e divertem
e fazem muitas festas para eles dançar.
Quando as mulheres ficam muito alegres é porque elas
estão felizes.
Essa é a história da comunidade Sagarana.*

(Jussara Ororam Xinjei Kassupá. 12 anos.)

SEÇÃO 2: DELINEAMENTO DA PESQUISA –

Tempos depois, apareceu um homem branco. Era seringueiro.

(Antoninho Latundê)

2.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa defende a “Geografia da Re-existência” através dos conhecimentos, saberes, representações Geográficas, traços culturais e de relações socioambientais do povo Oro Wari, aldeia Sagarana, Guajará-Mirim/RO.

2.1.1. O objeto de estudo e as questões norteadoras

O objeto de estudo desta pesquisa são os conhecimentos, saberes e representações Geográficas na Cultura e Educação Escolar Indígena, apresentados na E.I.E.E.F. Paulo Saldanha Sobrinho - Aldeia Sagarana, Guajará-Mirim – Rondônia. Ou seja, investigamos em que medida os traços socioculturais indígenas do estado de Rondônia podem ser identificados, a partir do ensino da Geografia.

Iniciamos as primeiras reflexões a partir da seguinte problemática: Os conhecimentos, saberes, representações geográficas e as geograficidades indígenas podem ser capazes de dar ao indígena a possibilidade de se colocar como autor de sua própria história? E também: É possível dizer que existe uma “Geografia da Re-existência” (responsável pelo avanço, planejamento e fortalecimento das lutas e reivindicações indígenas), através da análise das narrativas e dos mapas mentais?

Em busca das respostas para essas inquietações, pensamos na possibilidade de uma ação a favor dos povos Oro Wari, tendo em vista a atual situação pós-contato que sugere o estabelecimento de relações pautadas neste esforço de não só reconhecer as diferenças culturais, mas fundamentalmente construir propostas de enfrentamento à diferença.

2.1.2. Os Objetivos.

A presente pesquisa tem por objetivo descrever como se dá a relação entre o Ensino de Geografia, a Educação Escolar Indígena, a Cultura e as relações sócio-ambientais nas etnias “Re-existent” integrantes do povo Oro Wari da aldeia Sagarana em Guajará-Mirim -RO.

No desdobramento da problematização, elaboramos os seguintes objetivos específicos: investigar como os professores e alunos indígenas compreendem (percebem) a Geografia através de mapas mentais; compreender como os professores indígenas desenvolvem o ensino da Geografia e suas práticas pedagógicas nas escolas indígenas; interpretar, nas narrativas indígenas, as marcas de autoria e as assertivas da “Geografia da Re-existência”, analisando os elementos performáticos mais recorrentes e estabelecendo categorias de análise.

2.1.3. Caracterização da Pesquisa.

Neste item descreve-se o tipo de pesquisa utilizada para atingir os objetivos desejados, apresentam-se quais foram os procedimentos adotados e os instrumentos de coleta de dados e, logo em seguida, apontamos a forma como os dados foram tratados.

Esta pesquisa é do tipo etnográfica e caracteriza-se pela abordagem qualitativa. Etnográfica porque apresenta a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas. E, a partir dos encontros e relacionamentos, extraímos a compreensão e explicação das experiências humanas, que se dão no mundo com a finalidade de extrair as evidências necessárias para compreender os contextos dos relacionamentos. Logo, a etnografia pressupõe o encontro e o relacionamento.

A etnografia é entendida por muitos estudiosos como a ciência das etnias, ver a etimologia da palavra: Do grego *ethos* (cultura) + *graphe* (escrita). Sendo assim, a etnografia estuda e revela os costumes, as crenças e as tradições de uma sociedade, que são transmitidas de geração em geração e que permitem a continuidade de uma determinada cultura ou de um sistema social. Uma das características da Etnografia é a presença física do pesquisador e a observação *in loco*.

Com o contato e o relacionamento, o ambiente da pesquisa torna-se um laboratório vivo, no qual, o próprio observador deve levar em consideração todas as informações, não só o comportamento dos observados, mas as condições de constituição do próprio contexto dos observados.

Segundo SPRADLEY (1979), etnografia “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”, objetivando entender um outro modo de vida, mas do ponto de vista do informante. O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que o mundo é, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Mais do que um estudo sobre as pessoas, etnografia significa “aprendendo com as pessoas”.

A pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses sobre o comportamento humano:

- a hipótese naturalista-ecológica, que afirma ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa, daí a necessidade de estudar o indivíduo em seu ambiente natural;
- a hipótese qualitativo-fenomenológica, que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Desta forma, o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, a fim de compreender e explicar o comportamento humano. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986)

As autoras LÜDKE & ANDRÉ (1986), prosseguem descrevendo três etapas para a realização da pesquisa etnográfica:

- 1) Exploração – envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada no campo. Nesta fase, são realizadas as primeiras observações com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. Essas primeiras indagações orientam o processo da coleta de informações e permitem formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados.
- 2) Decisão – consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes

para compreender e interpretar o fenômeno estudado. Assim, os autores, citando Wilson (1977), afirmam que os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos. Os tipos de dados coletados podem mudar durante a investigação, pois as informações colhidas e as teorias emergentes devem ser usadas para dirigir a subsequente coleta de dados.

3) Descoberta – consiste na explicação da realidade; isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Deve haver uma interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permitindo estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido.

Por exigir um trabalho de campo, a pesquisa do tipo etnográfica pressupõe uma proximidade com as pessoas, situações e locais. Por isso, Geertz (1989, p. 212) adverte para o fato de que

[...] a cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem. (...), mas olhar essas formas como ‘dizer alguma coisa sobre algo’, e dizer isso a alguém, é pelo menos entrever a possibilidade de uma análise que atenda a sua substância, em vez de fórmulas reducionistas que professam dar conta dela.

Para o autor, a interpretação da cultura implica em envolvimento e proximidade com o povo, para que sejam desvelados seus hábitos e costumes, seus modos de vidas e suas próprias interpretações.

De acordo com Paladim Jr. (2010) o primeiro passo é o da aproximação: “Podemos afirmar que essa foi uma das questões mais importantes do aspecto metodológico”. (p.81). Mais à frente, o autor fortalece sua argumentação dizendo que para adentrar ao campo do etnoconhecimento só é possível estudar “os conhecimentos inerentes a esse povo se levarmos em conta a vida no que possui de mais comum, no intuito de legitimar a importância da pesquisa participante, a força da observação-participante, ativa” (p. 84). O pesquisador adotou a pesquisa participante, dialogando com os pressupostos da pesquisa ação, estando convencido de que essas duas possibilidades de pesquisa proporcionam esse diálogo (p. 87).

Escolhemos trabalhar com a abordagem qualitativa, pois os dados pesquisados são tratados a partir de um olhar que revela os significados que os sujeitos dão às suas vivências e experiências.

Neste sentido, a abordagem qualitativa e o método etnográfico, nos dão as bases epistemológicas necessárias para a realização desta pesquisa.

Desse modo, pretendemos compreender a história de vida e seus saberes, a subjetividade, a autoria, as experiências, bem como trazer as reflexões que emergiram dos relatos apresentadas.

2.1.4. Instrumentos utilizados para obtenção dos dados

Com o intuito de coletar as informações dos colaboradores da pesquisa, solicitamos, como atividade escolar, a escritura espontânea de narrativas relacionadas à cultura indígena, relacionadas ao objeto de estudo.

Nesse aspecto, as narrativas foram fundamentais para a pesquisa, pois através delas, encontramos as informações que buscávamos nos objetivos gerais e específicos.

Para poder coletar as informações necessárias, relacionadas aos mapas mentais, foram pensadas atividades a partir de desenhos que representassem o “lugar” em que vivem.

A primeira fase da coleta de dados foi com os Alunos do Projeto Açaí (SEDUC 2009/2010) no Curso de Formação de Professores Indígenas a disciplina: *Fundamentos Metodológicos da Geografia na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio*. Foram ministradas dinâmicas do ensino da geografia e os mapeamentos. Após apresentação teórica dos conceitos, definições, origem, história, tipos, uso e aplicações dos mapas no ensino da geografia, foi realizado atividades praticas, para que os alunos representassem em forma de Mapas Mentais o Lugar onde vivem.

Na segunda fase (2015) da coleta de dados, convivemos e acompanhamos os professores indígenas (ex-alunos Projeto Açaí) em sala de aula, e para motivar os alunos do 6º ano da E.I.E.E.F. Paulo Saldanha Sobrinho, foi realizada a leitura de um dos livros do Professor e Escritor Daniel Munduruku: O livro conta a história de um indiozinho de 7 anos que conta sobre seu povo, onde vivem, como vivem, o que fazem, o que comem, do que brincam, do que gostam... “Kadá Darebu é um menino índio que nos conta com

sabedoria e poesia, o jeito de ser de sua gente, os Munduruku". (MUNDURUKU, 2002)

2.1.5. *Corpus* da Pesquisa – amostragem, universo, delimitação

O *corpus* que constitui os dados para a análise desta pesquisa foi fruto de atividades desenvolvidas durante as aulas de Geografia no Curso de Formação de Professores Indígenas - Projeto Açaí (2009/2010 – 1ª fase da pesquisa) e atividades desenvolvidas juntamente com os professores, ex-alunos do Projeto Açaí (2015 – 2ª fase da pesquisa) e aplicadas com seus alunos do 1º ao 6º ano da E.I.E.E.F. Paulo Saldanha Sobrinho – Aldeia Sagarana, Guajará-Mirim/RO.

Ressaltamos que os indígenas que escreveram as narrativas e produziram os mapas mentais terão seus nomes mantidos a fim de dar-lhes o direito à autoria. Todos os indígenas assinaram uma autorização para utilização dos textos e imagens.

As narrativas indígenas propõem um trabalho de interação com a sua cultura e entendimento das “lendas”, “mitos”, das histórias de contato, de origem, criação e de valores morais contadas por eles como forma de compreensão de mundo, uma vez que a cultura indígena é proporcionada pelo ambiente onde vive - um santuário natural cercado pela floresta e rios.

Ainda sobre as narrativas é interessante ressaltar que elas abrem espaço para a autoria desses povos; são singulares e fazem emergir novas vozes que, por direito, devem ficar registradas para a posteridade. Os textos, portanto, nos dão a noção de interdiscursividade, possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação. Como a linguagem é a concretização da memória, os processos discursivos são responsáveis por fazer emergir o que, em uma memória coletiva, é característico de um determinado processo histórico.

Nosso *corpus* constitui-se, portanto, de 20 narrativas, 4 mapas mentais sobre a Terra Indígena, 18 mapas mentais sobre os saberes e vivências indígenas, como particularidades de sua cultura, totalizando 22 mapas mentais, conforme pode ser visto a seguir.

Figura 14 – Foto das crianças indígenas na escola por ocasião da atividade com mapas mentais.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, Set/Out. de 2015.

2.1.6. O Método de Análise.

O procedimento utilizado foi a análise dos dados coletados nos mapas mentais e das narrativas dos indígenas.

O tratamento e análise dos dados se fundamentam em Laurence Bardin (2011), que trabalha com a análise categorial temática. Este tipo de análise

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Assim, iniciamos o processo de montagem das categorias de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011). Elegemos três categorias para as narrativas, os mapas mentais e os saberes e vivência, respectivamente, que serão apresentadas na seção da análise e discussão.

SEÇÃO 3: ESTADO DA ARTE –

Por dia, morriam, no mínimo, dez pessoas, fora os que os seringueiros matavam. (Marcelina Oro Waram Xijein)

Sendo o **estado da arte** uma expressão que representa o estágio atual do nível de pesquisa científica e do conhecimento adquirido pelos pesquisadores para uma determinada área de estudo, faremos uma breve reflexão baseada na história brasileira, principalmente no contexto amazônico, região que envolve a temática em estudo.

Também abordamos as Leis e Documentos Oficiais que tornaram possíveis a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada de forma acessível a estes povos.

3.1. SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

Pensar a educação indígena em seu contexto amplo comporta elencar alguns fatos históricos que nos permitem entender o processo social pelo qual passou e/ou passa a escolarização dessas populações. No decorrer da história do Brasil, os indígenas brasileiros tiveram como legado, um histórico de exploração e marginalização pelos colonizadores europeus que impuseram a cultura colonial através dos seus métodos educacionais.

Esses métodos tinham como principal objetivo dominar as populações indígenas e mantê-las obedientes. Situações como esta foram evidenciadas por Ribeiro (1995, p. 54), ao esclarecer que, “foram grandes os conflitos entre jesuítas e colonos, defendendo, cada qual, sua solução relativa aos aborígenes: a redução missionária ou a escravidão...”

Para evidenciar a história da educação escolar indígena no Brasil, elencamos, de forma sintética, alguns períodos que serviram como delineadores deste processo educacional. Registros históricos evidenciam que a educação para indígenas no Brasil teve início em 1549, com o efetivo contato destes povos com os padres jesuítas na tentativa de propagar a fé cristã e os

modos religiosos pregados pela igreja católica que impuseram aos indígenas novas vestimentas, costumes e dialetos (RIBEIRO, 1995 p. 54).

A educação escolar indígena estava, portanto, a cargo da Igreja Católica (missionários Jesuítas), tendo como principal objetivo a catequese. A implantação de projetos escolares, “[...] é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. [...] a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade”, como evidenciam Silva & Azevedo (2004, p.149).

A princípio, as missões jesuíticas ensinavam os indígenas a ler, escrever e contar para, posteriormente, coagi-los à obediência da doutrina cristã católica. Não bastando a intervenção da referida instituição (católica) nos espaços e culturas indígenas, houve, segundo Ribeiro (1995, p. 37-38), uma mudança na maneira social a qual estas populações estavam acostumadas, tendo em vista que,

Ao contrário dos povos que aqui encontraram, todos eles estruturados em tribos autônomas, autárquicas e não estratificadas em classes, o enxame de invasores era a presença local avançada de uma vasta e vetusta civilização urbana e classista [...] a igreja católica, com seu braço repressivo, o Santo Ofício.

A imposição jesuíta durou mais de 200 anos. O período jesuítico se estabeleceu no Brasil até o ano de 1757, tempo em que os jesuítas deixaram de fazer parte dos interesses da coroa portuguesa, sendo então, expulsos do Brasil. Henriques *et al* (2007, p. 11) afirma que os jesuítas deixaram de “contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da colônia, para o qual, como reivindicavam os colonos, a escravização dos índios era necessária.” As leituras efetivadas pelo autor trazem a compreensão de que, em consequência dos fatos supramencionados, os aldeamentos sustentados pelas missões, foram elevados para vilas, sendo portanto, criados os Diretórios.

Com o regime de Diretórios, os indígenas continuaram a ser explorados econômica e culturalmente, sendo que instituiu-se a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa. Houve, nestas circunstâncias, um

processo de expropriação cultural, onde os indígenas eram proibidos de se comunicarem em sua língua materna, principalmente no âmbito das salas de aula.

Somente a partir de 1845, através do Decreto 426, de 24 de julho, definiu-se uma nova normatização das Missões. “Essa norma trata das diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas” (HENRIQUES, 2007, p. 12). O objetivo das novas missões eram capacitar os indígenas, a fim de torná-los intérpretes da língua materna e portuguesa para auxiliá-los nos trabalhos missionários.

Neste contexto, a educação escolar para as populações indígenas tem servido como instrumento de destruição e imposição cultural da respectiva etnia. Porém, perante as necessidades de fazer parte desse mundo cada vez mais globalizado, o indígena vem fazendo outro julgamento sobre a educação escolar em terras indígenas, como se vê:

Há algum tempo, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno. (BRASIL, 2006, p.129)

Autores como Silva e Azevedo (2004) ao problematizar as escolas e os movimentos indígenas, principalmente a partir dos Estados do Amazonas, Acre e Roraima, esclarecem que as intenções da coroa Portuguesa com relação aos indígenas, para os colonizadores era que a educação escolar destes fosse vinculada de forma explícita às ordens religiosas, comandadas pelos missionários católicos atrelados à Coroa.

Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até os meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem “catequizar”, “civilizar” e “integrar” ou em uma cápsula, pela negação da diferença (SILVA & AZEVEDO, 2004, p.150).

Considerando as situações de contato, bem como, as ocorrências de expropriação das culturas e espaços indígenas e, tendo em vista, principalmente, as amplas discussões advindas de ciências como a Antropologia, iniciou-se um novo delineamento para as questões indígenas no Brasil.

Neste cenário, o surgimento de instituições e políticas voltadas para os povos indígenas foi fundamental, como por exemplo, o aparecimento do Serviço de Proteção ao Índio (SPI criado como SPILTN¹⁸, depois SPI) em 1910, cuja função “oficial” era prestar assistência ao indígena e “protegê-los” contra os atos de exploração e servidão ao qual eram expostos. Extinto em 1967, o SPI cedeu lugar a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que deteve a responsabilidade pela educação indígena até 1991:

[...] quando o governo Collor, realizou, por meios de decretos, uma ampla reforma das atribuições da Funai. As responsabilidades sobre saúde, educação, desenvolvimento rural e meio ambiente foram descentralizadas, e passaram a ser exercidas pelos Ministérios da Saúde, **Educação**, Desenvolvimento Agrário e Meio Ambiente.
<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/funai> 24/11/15

Relatos de indígenas de Rondônia descrevem como se dava a atuação da FUNAI no que se refere à educação escolar:

Após a passagem dos missionários no processo educativo dos povos indígenas, é implantada a educação formal nos anos 80 através da instalação de escolas nas próprias aldeias, onde professores e professoras eram não-índios, funcionários da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), com uso exclusivo da língua portuguesa. [...] os professores e professoras não-

¹⁸ SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais) criado em 20 de junho de 1910, de acordo com o Decreto n.º 8.072. [...] Em 1918, o SPILTN passa a se chamar apenas SPI (Serviço de Proteção aos Índios). A parte referente à “Localização de Trabalhadores Nacionais” é transferida para o Serviço de Povoamento do Solo, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.
<http://www.projeto memoria.art.br/rondon/principios-criacao-da-spiltn.jsp>

índios, produziam uma série de violências físicas, psicológicas e culturais, com os alunos indígenas: puxões de orelhas, beliscões, confinamentos, xingamentos, proibição de se comunicarem em sua língua materna. (NAKYT, *et al*, 2006, p. 06-08).

A fala supracitada revela a atuação da FUNAI no âmbito de comunidades indígenas de Rondônia, principalmente a relação deste órgão com a educação escolar dentro de um período específico. A escola sempre foi um elemento de singular importância para os povos indígenas, daí a seriedade de ser debatida e compreendida dentro de alguns marcos históricos e conceituais relevantes para a constituição desta instituição (a escola) não apenas para os povos indígenas, mas dos povos indígenas.

A respeito dos direitos indígenas no Brasil, Santos (2004) evidencia que importantes passos foram dados em 1988 quando do aparecimento de um capítulo específico na Constituição Federal sobre os Povos indígenas, garantindo direitos básicos destes povos, por exemplo, o Art. 231, em que este estabelece que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”.

A Constituição Federal de 1988, art. 210 ainda define que “o que as escolas devem ou não ensinar é matéria exclusivamente dos povos indígenas para os quais elas existem”. Foi a partir deste contexto que iniciou uma ampla reforma no âmbito da atuação, principalmente do Estado junto aos povos indígenas (SANTOS, 2004).

No âmbito da educação escolar, muitas foram as contribuições, principalmente de órgãos não governamentais a exemplo da União Nacional Indígena (UNI) criada em 1979 e que teve papel fundamental, tanto na aprovação de um capítulo específico sobre os povos indígenas na Constituição, como também, na articulação com os setores de base (HENRIQUES *et all*, 2007). Avanços importantes ainda foram dados em 1991 quando se efetivou novos dispositivos para a educação escolar indígena que, a partir de então,

Deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) e assumiu o princípio do

reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística e de sua manutenção. Isto levou a uma alteração de responsabilidades na condução da oferta de programas educacionais indígenas. Com o Decreto 26/91, retirou-se a incumbência exclusiva da Fundação Nacional do Índio em conduzir processos de educação escolar junto às sociedades indígenas e atribuiu-se ao Ministério da Educação e do Desporto a coordenação das ações, bem como sua execução aos estados e municípios. (MEC, 2011, p. 2).

Tendo em vista o que já foi exposto, concordamos com Alves (2014, p 67) ao inferir que:

em um contexto de lutas e enfrentamentos, a educação escolar indígena foi sendo construída e, no decorrer da história, foi oportunizando aos povos indígenas o acesso aos conhecimentos oficiais, ou seja, os conhecimentos adquiridos através da escola, porém, com uma educação escolar antes pensada dos não índios para os índios. Essa educação, portanto, veio ocorrendo num contexto de confronto do ponto de vista cultural e ideológico, e mesmo nos dias atuais, esse modelo de educação continua pensado a partir do ponto de vista da cultura ocidental.

Atualmente, o descaso e o descompromisso caracterizam as políticas públicas, raramente as secretarias de educação se empenham em incorporar os novos conceitos constitucionais. E é com esta visão crítica que encaramos a educação indígena em Rondônia.

....que um geógrafo humanista tem como função despertar nas pessoas uma consciência de seu próprio passado de maneira crítica e reflexiva e por diferentes meios (sendo a arte um deles), tornando explícitos as virtudes e defeitos de uma cultura; mostrando que o lugar é tanto um conceito e um sentimento compartilhado, quanto uma localização e um ambiente físico. (KOZEL, 2012, p. 75-6)

Para complementar o raciocínio, trazemos à baila os ensinamentos contidos no livro “Formação de professores indígenas: repensando trajetórias”, especificamente no capítulo *Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil*, os quais contribuem para uma reflexão ainda mais crítica a respeito da temática.

Historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional, atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo. (GRUPIONI e LOPES DA SILVA 2006, p. 47)

A educação para os povos indígenas é feita e repassada através de processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada etnia. Tais conhecimentos são transmitidos pelos mais idosos de forma oral no cotidiano das aldeias, em forma de danças, música, no manuseio da terra (solo) para o plantio, na caça, na pesca, nas viagens pela selva, nos rituais, nas histórias contadas e nos valores culturais inerentes às etnias.

Preocupado com possíveis confusões entre os termos “a educação indígena” e “a educação escolar indígena”, evidenciamos as diferenças, conforme esclarece o Brasil (2006, p.129):

Educação se define como o conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança. Ao articular instituições, valores e práticas, em integração dinâmica com outros sistemas sociais, como a economia, a política, a religião, a moral, os sistemas educacionais têm como referência básica os projetos sociais (ideias, valores, sentimentos, hábitos etc.) que lhes cabem realizar em espaços e tempos sociais específicos. Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a

fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global

Hoje em dia, o descaso e as falhas são presentes em nossas políticas públicas voltadas para educação escolar indígena, poucas secretarias de educação se empenham em incorporar os novos conceitos constitucionais. Desde a chegada dos colonizadores no Brasil pode-se dizer que pouca coisa mudou. Monte (1993, p.15) disse que “a questão educacional indígena é tratada como um caso a parte, entregue, por sua anomalia, aos órgãos encarregados da proteção destes grupos, ou como um ‘mesmo’ a ser reproduzido por ações de integração e assimilação”.

É importante perceber e incentivar a prática do ensino e do aprendizado nas sociedades indígenas como ações conjuntas, inseparáveis e incorporadas ao cotidiano, à sobrevivência na floresta, à manutenção da cultura, ao lazer e ao trabalho como revela Sousa (2008, p. 32). “Utilizavam-se das experiências dos mais velhos, pois, em geral, eram eles que propagavam os costumes e conhecimentos da tribo para os mais jovens, inexistindo alguém com a tarefa específica de ensinar”.

Aprecia-se a obtenção de conhecimentos que sejam úteis para o bem-estar comunitário, pois ensino não é uma responsabilidade de uma única pessoa, mas de todos na aldeia, e escola é todo o espaço físico da comunidade e não está restrita a nenhum espaço específico.

(...)os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais. Assim, as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da auto-reflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. Os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais para o desenvolvimento do caráter, das atitudes, dos comportamentos, das virtudes e das habilidades técnicas de uma pessoa, indispensáveis para a vida individual e a boa convivência social. Por esta razão, não há necessidade da

figura e do papel do professor, na medida em que este seria interpretado como o resultado da incapacidade dos pais, dos adultos e da própria comunidade de cumprirem o seu papel social. (Brasil, 2006, p. 130)

Atualmente, os espaços onde se enfrentam teorias e práticas sobre o lugar dos indígenas na sociedade brasileira e na educação escolar, é nas escolas indígenas, um dos poucos espaços onde leis inovadoras se defrontam com práticas atrasadas, onde os povos indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania. Como revela, e concordamos com o MEC:

São professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e ativa os problemas de suas comunidades ou de seus povos, de tal modo que a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra contra a discriminação e a falta de respeito. Neste caso, a escola que se constrói serve para ser um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e alteridades. (Brasil, 2006, p. p. 136)

É preciso insistir no fato de que a escola indígena que se quer é aquela que seja capaz de preparar os alunos para os desafios que o contato com a sociedade envolvente impõe sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais.

Neste sentido Magalhães & Landim Neto (2013, p.87-88) sugerem que:

As escolas indígenas deveriam ser criadas atendendo a 'normas e ordenamentos jurídicos próprios', com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngue, 'visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica'. (Art.1, Resolução CEB 03)

Conscientes da importância e do futuro das sociedades indígenas, professores indígenas devem se organizar com o intuito de se fortalecerem politicamente para a formulação e o estabelecimento de políticas públicas mais justas para as etnias, em especial, voltadas à educação escolar indígena. Neste aspecto concordamos com a afirmação de Resende (1994, p.102): "não há outro caminho senão partir da demanda escolar formulada pelos próprios indígenas, mesmo que ela não se enquadre perfeitamente em nossos

referenciais teóricos ou nos modelos institucionais e curriculares que conhecemos”.

A escola indígena de qualidade só será admissível se à sua frente estiverem, professores indígenas como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades, visto enfrentarem dificuldades, problemas e verdadeiros desafios como afirmam Magalhães & Landim Neto (2013, p. 92):

Os professores indígenas enfrentam dois grandes problemas, sendo o primeiro desafio que é o de se resituarem e recontextualizarem no interior de suas comunidades, para que possam exercer seu papel como protagonista de uma escola voltada para dentro, levando-se a perceber o seu passado enquanto continuidade a ser reconstruída, buscando refazer e repensar, com imagens e ideias de hoje e com os novos conhecimentos incorporados as experiências do passado. O segundo desafio a ser superado pelos professores indígenas está relacionado a necessidade de novos conhecimentos a partir da interação entre o conhecimento tradicional e os conhecimentos do entorno, ou seja, ao domínio dos conhecimentos básicos e necessários de caráter universal”.

Torna-se evidente que apenas na medida em que os povos indígenas de fato avocarem a escola, apropriando-se dela, tanto nos aspectos gerenciais quanto nos aspectos pedagógicos, é que se atingirá aos anseios e objetivos indígena como há quase 20 anos já era defendido por Resende (1994, p. 100).

O que se propõe, hoje, do ponto de vista político-pedagógico, é a criação de uma escola alternativa à escola oficial branca, uma escola que seja dos índios e esteja a serviço de seus interesses econômicos, políticos e culturais.

Para isso, além de ter professores indígenas à sua frente, é preciso que toda a comunidade participe de seu cotidiano, de modo que possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por elas formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania almejados pelas etnias.

Faz-se necessária uma atuação do poder público mais eficiente, investindo na formação inicial e continuada dos professores indígenas a fim de que possam melhorar os índices de escolaridade conforme o quadro divulgado pelos pesquisadores Matos e Monte (2013).

Figura 13 - Quadro da distribuição dos níveis de escolaridade dos estudantes indígenas.

Modalidades / níveis de ensino	Nº. de estudantes	Percentual
Educação Infantil	16.954	11,5%
Ensino Fundamental – 1ª. a 4ª. série	95.521	65%
Ensino Fundamental – 5ª. a 8ª. série	21.370	14,5%
Ensino Médio	2.261	1,5%
Educação de Jovens e Adultos	10.964	7,5%
Total	147.070	100%

Fonte: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

Figura 14 - Quadro da distribuição dos estudantes indígenas pelo Brasil.

Regiões	Número de estudantes	Percentual
Norte	72.489	49%
Nordeste	31.656	21%
Centro-Oeste	30.270	21%
Sudeste	3.968	3%
Sul	8.687	6%
Total	147.070	100%

Fonte: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

No estado de Rondônia, existe até o momento aproximadamente 30 etnias com os mais distintos tempos de contato e de inserção na sociedade envolvente, e ainda outras etnias em estado de “isolamento” ou “autonomia”. Sabendo da diversidade étnica e cultural existente no espaço rondoniense, tomaremos alguns cuidados ao falar sobre Cultura indígena. Conforme alerta Maher (2006, p.16)

O que se tem, em nosso país, são 220 etnias diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes, modos diferentes de estar no mundo, de atribuir sentido às coisas do mundo. [...] não existem “índios”, em abstrato, no Brasil: existem 220 povos indígenas em nosso país. Cada um deles com as suas

especificidades. O que esses povos têm em comum é o fato de todos eles, em primeiro lugar, serem de origem pré-colombiana e, em segundo, de terem sido vítimas de uma experiência traumática de contato.

“É tudo índio é tudo parente”. Esta é uma frase constantemente reproduzida pelos próprios indígenas alunos do curso de formação de professores indígenas Projeto Açaí e na maioria das vezes mal interpretada tragicamente por não-indígenas, e até mesmo por alguns profissionais da educação. É importante compreender que em Rondônia a diversidade de povos indígenas deve ser levada em consideração, para todo e qualquer tipo de política pública implementada em suas Terras, onde cada povo tem sua cultura, crença, valores éticos e morais, organização social, conhecimentos tradicionais, técnicas de manuseio e uso do solo e dos recursos hídricos. Muitas vezes há diferenças no que comem, no que plantam e como plantam, o que e como caçam e pescam, há diferentes divindades, mitos e histórias de origem e criação, são incontáveis diferenças, contudo, infelizmente, é comum a generalização. É como argumenta Cota (2003, p.85):

[...] A construção de programa de educação indígena requer a elaboração de currículos e materiais didáticos específicos, [...] existem cerca de 200 povos indígenas diferentes o que significa que, são 200 programas de educação diferenciada, com suas especificidades geográficas, históricas, linguísticas etc.

Somando-se a esse terrível quadro de generalização, é corriqueiro o estereótipo de o indígena ser de instintos animais e selvagens, um ser hostil, irracional, ardiloso, pícaro, sem bom senso e traiçoeiro. Também é comum perceber que a imagem estabelecida do indígena onde ele é visto como o protetor das florestas, o gentil, o sem maldade, o ingênuo, o puro. Nenhuma dessas posturas satisfaz como confirma Maher (2006, p 21):

O índio é um ser humano exatamente igual a todos nós e, por isso mesmo, capaz de, em momentos, agir com grande generosidade, e, em outros, de se comportar de modo menos louvável, de modo não tão nobre. Índio ri, índio chora, tem ciúme, tem inveja, tem ambições pessoais, é capaz de fazer renúncias difíceis. Muitos protegem nossas florestas, alguns comercializam madeira de lei. [...] o índio não é, nem um ser animal, e,

demoníaco, nem tampouco um anjo de pureza como Ceci, personagem de José de Alencar. Ambas as noções são igualmente nocivas, perniciosas porque desumanizam o índio, subtraem dele aquilo que, na base, melhor o define: a sua condição de ser humano.

A cultura indígena ainda é pouco conhecida, e tortuosamente estereotipada, no imaginário da sociedade envolvente, é que as etnias vivem na selva, que são preguiçosos, que comem piolhos, que fedem, que moram em malocas, ocas ou tabas, adoram tupã, sequestram crianças, comem pessoas e tantas outras ofensas e inverdades que são reproduzidas irresponsavelmente nos meios de comunicação, principalmente de massas – e chega até mesmo nas escolas, através de distorcidos conceitos que acabam sendo transmitidos de geração a geração de pai para filho *em forma de piadas que teriam bem mais graça se não fossem o retrato de nossa ignorância transmitindo a discriminação desde a infância* (Gabriel O Pensador, 1993).

Além de serem estereotipados e generalizados os indígenas também são acusados (julgados e até condenados?) de não serem mais indígenas após o contato, pois, segundo os “acusadores”, a partir do contato e com a miscigenação das culturas, línguas, hábitos e costumes ou o uso de produtos, ferramentas, equipamentos e tecnologia o índio deixa de ser índio “transformando-se” em outra personagem.

Por isso, não poderiam mais reivindicar seus direitos de indígena como terras, educação, saúde, manutenção de sua cultura, de sua língua, crenças e outros. É exatamente o oposto, percebemos a identidade como sendo algo que se constrói, algo em movimento a cultura e a língua como sendo vivas e que modificam-se constantemente.

Cansados de serem subestimados, os indígenas buscam perante o Estado uma imagem mais próxima do que as etnias e suas culturas representam para a história e a cultura nacional, como revela Grupione (1996, p. 409)

Os próprios índios têm se dado conta desta situação e começam a reivindicar uma nova forma de relacionamento com o Estado e com segmentos da sociedade envolvente com os quais estão em contato. Nos encontros de professores indígenas, que têm acontecido em todo território nacional,

estes, além de discutirem a situação de suas escolas, têm também se pronunciado sobre este tema.

Como vimos acima, os povos indígenas entendem que a partir da educação escolar indígena podem conhecer os sistemas e leis e com isso se defender melhor, mudando perante a sociedade brasileira a ideia de serem incapazes, como dizia código civil de 1916. É importante dizer que atualmente o indígena não é considerado absolutamente ou relativamente incapaz, conforme o art. 4º, parágrafo único do Novo Código Civil, sendo que as normas indígenas deverão ser tratadas por legislações específicas, e não pela lei civil. Partilhamos com os professores indígenas que a Geografia na educação escolar indígena seja um importante e forte aporte para essas conquistas.

3.2 A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.

Não são muitos os trabalhos publicados (em nível de doutorado) que abordam especificamente o ensino da geografia na formação de professores indígenas no estado de Rondônia, sendo que essa disciplina na educação escolar indígena permite:

Conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê - as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura - os territórios. [...] Além disso, o ensino de Geografia pode também contribuir para a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento de pluralidade. (Brasil, 1998, p. 227)

A relação de um povo com seu espaço em um determinado tempo histórico é marcada pelas relações entre homem, natureza e sociedade estando presentes as questões do espaço, território e lugar o que confirma na expressão de Paladim Júnior (2010, p. 103) de que “O saber popular e o conhecimento científico podem e devem fortalecer a luta pela e na terra”, destacam-se nas atividades propostas dentro da grade curricular da Geografia, auxiliando também o seu conhecimento nas atitudes de defesa da terra indígena como assegura. “Assim, a geografia ajuda a conhecer e defender o território” (Brasil, 1998, p. 229).

Através do ensino de Geografia nas escolas indígenas, os conhecimentos geográficos podem contribuir no entendimento da realidade de cada etnia, buscando a valorização dos modos de vida indígena. Em relação a outras sociedades, a geografia pode contribuir para conhecer o mundo através do espaço geográfico e como já foi dito acima sendo pautada em três conceitos-chaves: Paisagem, Lugar e Território.

Os conhecimentos geográficos a serem trabalhados dentro de uma escola indígena devem buscar o fortalecimento da cultura, do espaço vivido, do lugar, da história, das tradições e costumes indígenas e **não** se limitar ao folclórico, selvagem, exótico, excêntrico, não permitindo o constrangimento e a generalização de um indígena comum, genérico, reprimidas em tradições culturais estáticas e estereotipadas reivindicando uma identidade cultural congelada e destorcida, num passado que (praticamente) já não existe mais.

Da vida de cada povo nasce uma geografia. Os alunos e alunas indígenas como todos os outros trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Esses conhecimentos devem ser o ponto de partida e chegada da geografia na escola. No caminho, há um diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não indígena. (BRASIL, 2005, p. 225).

As geograficidades indígenas, as relações com o meio ambiente, a cultura, os conhecimentos e saberes tradicionais geográficos e suas representações, devem obrigatoriamente fazer parte do ensino da geografia na educação escolar indígena em todos os níveis, Kozel (2002), considera as representações como importante aporte didático-pedagógico. Para a autora

[...] o ensino da geografia teria mais significado se priorizasse a pesquisa e análise das representações construídas pelas sociedades, considerando ainda o próprio aluno como agente de representações e conhecimentos necessários para entendimento das relações estabelecidas na organização espacial (KOZEL, 2002, p. 216).

Assim, o discurso sobre os conhecimentos geográficos ampara a sugestão de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, considerando as diversidades e as peculiaridades existentes nos diversos grupos étnicos existentes no estado de Rondônia.

A geografia pode ser o nosso dia a dia como sugere Kaercher (1998, p. 13): “[...] o homem faz a geografia que se faz humano, ser social, nessa luta o homem usa, destrói/constrói/modifica a si e a natureza”.

Ramos (2010), em sua dissertação de mestrado: *aborda* sobre o Referencial curricular nacional para as escolas indígenas e ainda sobre a disciplina de Geografia em que afirma:

A geografia é definida no RCNEI como a relação de um povo com seu espaço em um determinado tempo histórico, portanto, a questão do espaço/território aparece destacada nas atividades propostas dentro da grade curricular da Geografia, auxiliando também o seu conhecimento nas atitudes de defesa da terra indígena:

Assim, a geografia ajuda a conhecer e defender o território. Também é útil para compreender a economia da região e a economia de mercado, diferente da economia indígena, e para planejar os projetos econômicos que possam interessar. [...]. Nesse ponto, é importante lembrar do tema transversal auto-sustentação. (p. 229)

Os temas sugeridos buscam a valorização dos modos de vida indígena em relação a outras sociedades, indicando que seja trabalhada a valorização da realidade de cada povo indígena. (RAMOS, 2010, p. 86)

Assim sendo e sabendo que o currículo e os programas de nossas instituições escolares não oferecem as melhores condições para o ensino da Geografia em escolas indígenas, educadores não-indígenas (mesmo com as melhores intenções) não podem decidir sozinhos de que modo essas escolas devem ser organizadas e muito menos o quê e como nelas ensinar. Os conhecimentos geográficos e pedagógicos precisam ser debatidos entre os não-indígenas e os indígenas, os maiores interessados. As novas estratégias pedagógicas devem ser estabelecidas pelos indígenas e para os indígenas.

A tradição indígena, segundo Marcia Spyer Resende (1992, p. 68), nos ensina que:

Esta tradición forma el saber geográfico del indio, su comprensión del espacio vivido y del espacio no-vivido. Es con los ojos de la tradición que éste nos habla de su percepción minuciosa, detallada, exhaustiva, del espacio en que vive, pero también lo que sabe y lo que imagina sobre la ciudad y el mundo de los blancos. La geografía de las aguas, de la ciudad, de la selva, del universo, brota de su tradición, de sus conocimientos acumulados durante milênios.

A Geografia na educação escolar indígena precisa ser um desafio que traga informações novas para eles, mas também, privilegie os conhecimentos tradicionais. Assim teremos uma escola que permite a aquisição do saber do outro e como espaço de Re-existência do seu próprio saber.

Figura 15 – Foto de crianças indígenas na organização dos Mapas Mentais



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, Set/Out. de 2015.

SEÇÃO 4: BASE TEÓRICA –

Naquele tempo, os índios moravam no mato. Lá era a casa deles. (João Batista Oro Não')

Para refletir sobre o tema em questão propomos um diálogo com teóricos que abordam questões como: **organização espacial** - Paul Claval (2012); **pesquisas qualitativas em educação** - Roberto Alves Monteiro (1998), José Camilo dos Santos Filho (2002); **pesquisas etnográficas** – Marli André (2004) e Clinfford Geertz (1989); **mapas mentais** – Salete Kozel (2004); **ensino da Geografia** – Márcia Maria Spyer Resende; **identidade** – Stuart Hall (1998); **narrativas indígenas** - Daniel Munduruku (2010); **interculturalidade** - Catherine Walsh (2009) e **hibridismo cultural** – Néstor Garcia Canclini (2008).

Assim a tese tem como meta o entendimento das distinções, todavia, não se quer a padronização e nem a sobreposição hegemônica de uma cultura sobre a outra e sim o respeito pela diversidade que constitui a nossa riqueza cultural. Por isso, estabelecemos alguns diálogos que consideramos necessários para o embasamento teórico desta pesquisa.

4.1 DIÁLOGOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL.

Pensar a respeito da organização espacial nos remete a Claval (2012) quando evidencia: “Esta Geografia não pretende produzir um saber universal e independente do contexto espacial, histórico e social. Ela analisa as categorias que tem efetivamente um papel na organização do espaço e da vida humana”. (CLAVAL, 2012, p.13)

Para este autor a geografia é uma das importantes vertentes para entender o funcionamento dos “grupos sociais” pois:

as suas distribuições no espaço e o sentido que eles dão ao cosmos, ao mundo, a natureza, a paisagem e a vida social “é partir de uma análise precisa de atitudes, práticas que utilizam, e valores que interiorizam. É através dos olhares dos outros que a interpretação geográfica das realidades sociais e geográficas podem ser elaboradas. (p.13)

Os conhecimentos geográficos e suas representações serão o ponto de partida para melhor conhecer a cultura indígena e, assim, poder valorizá-la, já que a organização espacial pressupõe um contexto social e leva em consideração a relação das comunidades com a história.

Para abordar a questão relacionada com a Organização Espacial, analisaremos as categorias (elencadas na metodologia) que evidenciam o papel do espaço na vida do povo Oro Wari.

4.2 DIÁLOGOS SOBRE PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.

Geralmente a pesquisa qualitativa é realizada de forma descritiva, onde o pesquisador é um instrumento fundamental, os significados têm grande valor, os dados são analisados de forma indutiva e o interesse maior está em todo o processo e não apenas no resultado final.

Buscamos em Monteiro (1998) e Santos Filho (2002) para referenciar as reflexões relacionadas às pesquisas qualitativas em educação:

São qualitativas as pesquisas que privilegiam o sentido dos fenômenos sociais compreendendo-os, como no caso da educação, pelo seu processo e pela experiência Humana envolvida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados. (MONTEIRO, 1998, p.20)

A pesquisa qualitativa dá condição de análise dos fenômenos bem como se tornou inevitável o envolvimento com os sujeitos da pesquisa

Na ótica da pesquisa qualitativa, é impossível o investigador e o processo de pesquisa não influenciarem o que é investigado – como instrumento não pode separar-se do que está sendo medido – sendo este uma extensão do pesquisador e um fator na construção da realidade pesquisada. (SANTOS FILHO, 2002, p.40).

Como nosso objetivo principal é contribuir para a divulgação cultural, valorização, aprendizado e fortalecimento da identidade indígena a partir dos conhecimentos geográficos e suas representações, não há como manter-se isolado dos processos que constituem os fenômenos sociais indígenas. Assim como afirmam os autores acima, na educação, privilegia-se a compreensão dos fenômenos sociais pela experiência, entendida aqui como vivência com os

povos indígenas, mais que pelos resultados, uma vez que o pesquisador é parte da realidade pesquisada.

4.3 DIÁLOGOS SOBRE PESQUISA ETNOGRÁFICA.

Dentro do enfoque da pesquisa qualitativa, enfatizamos a Pesquisa Etnográfica, de forma a coletar os dados de maneira objetiva e pertinente. Para tanto, dialogamos com André (2004) e Geertz (1989).

A etnografia pressupõe o contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, fazendo-se pertencer ao grupo e constantemente se vê “diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (ANDRÉ, 2004, p.20).

Por exigir um trabalho de campo, a pesquisa do tipo etnográfica pressupõe uma proximidade com as pessoas, situações e locais. Por isso, Geertz (1989, p. 212) aponta para o fato de que

[...] a cultura de um povo é um conjunto de textos, estes mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem. (...), mas olhar essas formas como ‘dizer alguma coisa sobre algo’, e dizer isso a alguém, é pelo menos entrever a possibilidade de uma análise que atenda a sua substância, em vez de fórmulas redutivas que professam dar conta dela.

Para o autor, a interpretação da cultura implica em envolvimento e proximidade com o povo, para que sejam desvelados seus hábitos e costumes, seus modos de vidas e suas próprias interpretações.

De acordo com os autores acima, ao mesmo tempo em que se estabelece o envolvimento com o povo indígena, é importante oportunizar aos mesmos o direito a voz.

A pesquisadora Helena Alessandra Scavazza Leme torna essa questão evidente em sua tese “*Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul: Acesso, Permanência e Desistência*” quando ressalta:

Procurei ao longo da pesquisa “dar voz aos alunos”, no sentido de escutar atentamente seus anseios suas opiniões, seus modos de pensar, para que pudesse mergulhar em suas experiências como professores em formação e captar com isso os meandros dessa formação através de suas visões, com o intuito de conhecer suas motivações, suas intenções e as dificuldades inerentes desse processo. (2010, p.24)

Este é um dos objetivos deste trabalho “dar voz ao indígena”, restituindo-lhes o direito à palavra, nada mais oportuno que ouvir/ler suas narrativas, pois nelas há relatos desde os primeiros contatos, passando pela relação com a floresta e os animais, até chegar à intimidade familiar, religiosa, mítica e sensual, vivenciados nas aldeias. As narrativas a serem analisadas nas seções seguintes, demonstram a presença de um sujeito que se quis e fez presente no texto, deixando transparecer sua subjetividade sem censuras e mostrando-se tanto no texto verbal escrito quanto no texto não-verbal e visual. As representações evidenciam signos que refletem muito as experiências vividas, as intenções e as realidades.

4.4 DIÁLOGOS SOBRE MAPAS MENTAIS.

Em relação aos mapas mentais, pretende-se aplicar a metodologia Kozel desenvolvida pela pesquisadora Salete Kozel, para análise e reflexão das representações cartográficas elaboradas pelos professores entrevistados. Conforme a autora:

[...]o mundo cultural é considerado não apenas como uma soma de objetos, mas como uma forma de linguagem referendada no sistema de relações sociais onde estão imbricados valores, atitudes e vivências e essas imagens passam a ser entendidas como mapas mentais. [...]É nessa perspectiva que entendemos os mapas mentais: uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais.[...]Os mapas mentais revelam a ideia que as pessoas tem do mundo e assim vão além da percepção individual refletindo uma construção social. (NEER, 2007, p. 114, 115 e 117)

Tais considerações nos dirigem ao conceito de “espaço vivido”, carregado de percepções, significados e complexidades essenciais aos aspectos socioculturais das sociedades. (KOZEL, 2004)

A Metodologia proposta para a decodificação dos mapas mentais parte do pressuposto de que os mesmos se constituem numa forma de linguagem ou enunciado, apropriada para se compreender o espaço e as suas variações e construções sociais.

A Metodologia Kozel proposta para desenvolver a decodificação da linguagem/ mensagem implícita nos mapas mentais, parte do princípio que cada indivíduo tem uma visão muito particular dos lugares – que advêm do simbólico construído nas relações sociais. A proposta metodológica parte da análise das imagens tendo como parâmetro os seguintes itens:

- A- Quanto à forma de representação dos elementos na imagem: ícones, letras e mapas
- B- Quanto à distribuição da imagem: perspectiva, forma horizontal,
- C- Quanto à especificação dos ícones: elementos da paisagem natural, elementos da paisagem construída, elementos móveis e elementos humanos.
- D- Apresentação de outros aspectos ou particularidades : (mensagens - contrastes urbanos, aspectos sociais etc...)

Os mapas sempre se constituíram a partir da percepção e representação de imagens mentais. Atualmente, vêm despertando a atenção de vários profissionais preocupados em entender os complexos aspectos do mundo atual, principalmente relacionados ao sociocultural. A geografia incorpora essa abordagem a partir do enfoque comportamental, com os mapeamentos cognitivos, passando pelo conceito de espaço vivido, em direção às representações sociais, refletindo nessa inter-relação a Geografia das Representações, que tem nos Mapas Mentais um dos seus principais aportes metodológicos. (KOZEL, 2004, p.169)

É importante destacar que os mapas mentais estão relacionados às características do mundo real, ou seja, não são construções imaginárias, de lugares imaginários, “são constituídas por sujeitos históricos, reais, reproduzindo lugares reais, vividos, produzidos e construídos materialmente”. (KOZEL, TEIXEIRA E NOGUEIRA, 1999, p. 172)

4.5. ABORDAGEM CONCEITUAL.

Os principais conceitos que embasam a pesquisa são: identidade, interculturalidade, hibridismo cultural, lugar.

O conceito de **Identidade(s)** que embasa este estudo referenda-se em Stuart Hall (1998; 2011); Tomaz Tadeu da Silva (2013), Kathryn Woodward (2013) evidenciando o caráter instável, passível de transformações, produzidas e (re)significadas no interior das práticas culturais.

Os conceitos de **Interculturalidade e Hibridismo Cultural** pressupõem uma Interculturalidade crítica evidenciada por Vera Maria Candau (2009) e Catherine Walsh (2009). O Hibridismo Cultural é pautado na visão de Néstor García Canclini (2008) e Burke (2003).

Para a abordagem a respeito de *Lugar*, utilizamos os estudos de Yi-Fu Tuan em sua obra *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (2012). *Complementando propõe-se relacionar o lugar com a existência e a Realidade Geográfica tendo Eric Dardel como interlocutor.*

Na obra *O Homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. Dardel (2011) nos mostra a importância do despertar de uma consciência geográfica, através das diferentes intenções sob as quais aparece ao homem a fisionomia da Terra.

E ao pensar o lugar como existencial nos embasamos na *Fenomenologia e as Relações Sociais* que serão apresentadas a partir dos conceitos sistematizados pelo Filósofo Alfred Schutz.(2012)

4.5.1. Identidade(s).

O conceito de Identidade adotado nesta tese possibilita a constituição do sujeito e suas relações sociais e culturais de modo que possa resignificar-se constantemente: gostos, modos de vida, tradições, valores culturais, entre outros aspectos .

A identidade é, portanto, caracterizada pela diferença, pois o reconhecimento de que o outro (diferente) existe, possibilita a compreensão do reconhecimento sobre a constituição identitária do sujeito, o que remete ao conceito de alteridade presente em alguns estudos antropológicos. Tal conceito

(alteridade) é descrito por Sidekum (2003) quando esclarece que a base da alteridade está no reconhecimento do outro como formas de “escutar” o diferente que surge com culturas diferentes.

Identidade é pois, um processo que se desenvolve e se transforma com a História. Hall (1998) sintetiza três dessas concepções que se desenvolveram nas sociedades ocidentais:

a) o sujeito do Iluminismo era pensado como totalmente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação; seu centro essencial era a identidade de uma pessoa e, por isso, trata-se de uma concepção individualista e essencialmente masculina de *sujeito*;

b) o sujeito da Modernidade: a partir do século XIX, desenvolve-se em uma concepção interativa da identidade e do eu, baseada na complexidade do mundo moderno. A partir de então, o núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas formado na relação com outras pessoas, que realizam a mediação dos valores, sentidos e símbolos (a cultura) do mundo em que ele habita. O sujeito ainda tem um centro interior, mas este se modifica no diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores. A identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior, entre o pessoal e o público e o sujeito se projeta nessas identidades culturais. A identidade costura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais;

c) o sujeito da Pós-modernidade: a partir da segunda metade do século XX, o sujeito passa a ser pensado como fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. As identidades estão em colapso devido a mudanças estruturais e institucionais: *o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático* (HALL, 1998, p. 12).

Não há uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois ela é uma *celebração móvel*, que se transforma continuamente em relação com as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ela é histórica e não biológica, nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A sensação de unidade é dada por uma "narrativa do eu", uma ilusão, já que

a construção identitária é a montagem de um quebra-cabeças cujo desenho total não conhecemos e no qual faltam peças. Por isso, as práticas discursivas de produção identitária são muito mais o trabalho de um *bricoleur*, que constrói todo tipo de coisas com os materiais que tem à mão. Se na fase sólida do capitalismo a identidade era erigida a partir das ideias de

Estado e de classe, vivemos hoje a fase líquida, na qual todas as instituições perderam a força. Vivemos a “modernidade líquida”, nossas identidades devem ser cambiantes, pois a *inflexibilidade* (em todos os aspectos da vida) é condenada, os “projetos de vida sólidos” são abominados. Assim, o problema da pós-modernidade não é o de “definir sua identidade”, mas o de saber “até onde e quando devemos testar novas identidades”, pois a construção identitária é uma experimentação infundável (GREGOLIM, 2008, p. 88-89).

A linguagem é uma característica fundamental no processo de construção identitária dos sujeitos. Hall (2013) diz que a linguagem tem se tornado fator determinante nas questões de identidade e diferença em tempos contemporâneos.

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, o mesmo, idêntico a si mesmo ao longo do tempo (HALL, 2013, p. 103).

Tomaz Tadeu da Silva (2013) afirma que a identidade é definida pelo que o sujeito diz ser, enquanto que a diferença se constitui pelo o que o outro é. Assim sendo, identidade e diferença possuem características de afirmação e negação, ou seja,

Aquilo que é e aquilo que não é. [...] A identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade, (“aquilo que sou”), uma característica independente, um fato [...]. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma identidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher”. Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2013, p. 74).

Woodward (2013, p. 10) também afirma que a identidade do sujeito é marcada pelos símbolos que este sujeito se apropria cotidianamente. A

marcação da identidade, conforme evidenciada neste texto, se caracteriza como sendo a diferença que é reproduzida por meio dos processos simbólicos que são observados nos objetos pessoais, gostos, costumes, etc, e a “marcação da diferença é a base da cultura porque as coisas – e pessoas – ganham sentido por meio das atribuição de diferentes posições.

Entende-se que no caso das populações indígenas, essa afirmação aparece quando os mesmos portam seus objetos pessoais, como, brincos, colares, pulseiras, pinturas, cocares, roupas tradicionais e outros que os identificam como tais. Os símbolos, então, possuem um significado importante na constituição da identidade desses sujeitos indígenas, pois estabelecem parâmetros de diferença entre os sujeitos indígenas e os sujeitos não indígenas, entretanto, não se pode referir aos símbolos como uma percepção essencializada do que é ser indígena. (ALVES, 2014, p. 59)

A analogia acima possibilita a compreensão que a identidade é algo que se produz, hibridiza nos espaços sociais e históricos dos sujeitos, e que, o sujeito pode transitar pelos espaços de significados que se produzem cotidianamente. A perspectiva dos Estudos Culturais seria romper a ideia “esteriotipada” que o sujeito possui uma identidade fixa e que por ela é reconhecido na sociedade.

Assim, construção da identidade é tanto simbólica quanto social [...] A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares (WOODWARD, 2013, p. 11).

A identidade sob a perspectiva existencialista pode ser entendida como algo que se move, se transforma. Algo não fixo que pode ser negociada, renegociada, significada ou ressignificada, dependendo do espaço e do tempo em que se encontra o sujeito.

4.5.2. Interculturalidade e Hibridismo Cultural.

Buscamos dialogar com autores que abordam a questão da Interculturalidade e do Hibridismo Cultural, demonstrando, principalmente, que um fenômeno é decorrente do outro.

Interculturalidade é a relação que se estabelece “entre culturas” que auto identificam e/ou são identificadas por outros, como produtoras de certas culturas. A interculturalidade está ligada às relações entre as culturas presentes nos espaços socioculturais.

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1997 que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional. Os diferentes passavam a ganhar visibilidade no sistema educacional.

De uma forma bastante ampla, o que se propõe a respeito da interculturalidade, é sua aceitação conceitual como afirma Walsh (2009, p. 25):

A multiculturalidade é uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos [...] de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

A interculturalidade funcional é vista como algo que se posiciona arraigada nas matrizes coloniais, onde o bom, o belo e/ou reconhecido, é o pensamento do colonizador. Já a perspectiva de interculturalidade crítica contrapõe essa ideia mostrando que esta assume uma perspectiva de descolonialidade, onde tenta-se desconstruir o pensamento do poder eurocêntrico sobre as diferenças socioculturais e a “suposta superioridade natural” (WALSH, 2009, p. 14) definidas como relações binárias no contexto social. Assim,

[...] as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico-/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) [...] o valor humano destes seres, pessoas que, por sua cor e suas raízes ancestrais, ficam claramente marcadas [...] a falta de humanidade nos sujeitos colonizados, que os distanciam da modernidade, da razão e das faculdades cognitivas (WALSH, 2009, p. 15).

Esta autora esclarece que a colonialidade está relacionada às questões de identidade produzidas no decorrer da história. O marco central para tal afirmação, se contextualiza na ideia de “raça como um instrumento de classificação e controle social e o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico)” Neste sentido, prossegue a autora:

As novas identidades históricas produzidas sobre a base da ideia de raça foram sendo associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Essa colonialidade do poder – que ainda perdura – estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: brancos (europeus), mestiços e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, “índios” e “negros” como identidades comuns e negativas (WALSH, 2009, p. 14)

O conceito de interculturalidade aqui apresentado está relacionado ao conceito de “interculturalidade crítica”, afirmado por Candau (2009) que debate a ideia como uma forma de reconhecimento do diferente, do outro, ou seja, dos sujeitos que de alguma forma são caracterizados como submissos/subalternos. A expressão “interculturalidade crítica” surgiu em detrimento ao conceito de “interculturalidade funcional” que mantinha a ideia de reconhecimento da diferença, mas numa perspectiva de tolerância, ou seja, estimulava-se a tolerância mútua onde as relações de poder entre os grupos não eram levadas em consideração, como já evidenciado nos escritos acima.

A divergência entre a perspectiva de interculturalidade crítica e funcional é notada a partir da assimetria sociocultural percebida no contexto atual. Enquanto no *interculturalismo funcional* busca-se promover o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes, no *interculturalismo crítico* busca-se suprimi-las por métodos políticos não violentos, conforme afirma WALSH, 2009, p. 21: “Para tornar real o diálogo, é

preciso começar por tornar visíveis as causas do não diálogo [...] um discurso preocupado por explicitar as condições [de índole social, econômica, política e educativa] para que esse diálogo se dê”

Assim, a interculturalidade funcional é vista como uma expressão que “refere-se às concepções em que a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica” (CANDAU, 2009, p. 8), enquanto que a interculturalidade crítica “parte do problema poder, seu padrão de racionalização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (idem, p. 121).

A política funcional é uma perspectiva inerente ao pensamento colonial, sob o prisma do reconhecimento da diferença, mas como forma subalternizada, inferiorizada, que busca a inclusão dos historicamente excluídos, no caso específico dos índios, no contexto da sociedade globalizada, de forma a atender as exigências globais atuais. “Estes exemplos permitem entender que a política multicultural atual sugere muito mais que o reconhecimento da diversidade” (WALSH, 2009, p. 20).

Para a interculturalidade crítica não basta reconhecer “os diferentes” com vistas a incorporá-los à sociedade como parte integrante desta, mas sim, reconhecê-los de modo que suas culturas e identidades possam ser respeitadas em suas especificidades. Essa ideia de interculturalidade, segundo Candau (2009), origina a preocupação com a educação escolar indígena, onde a “educação intercultural se dirige exclusivamente aos grupos subalternizados, em geral, etno-raciais, indígenas e afroamericanos” (CANDAU, 2009, p. 9).

De fato, a educação intercultural é fundamental para que haja em todos os grupos sociais o reconhecimento e principalmente o respeito pelas mais variadas culturas e identidades. Assim, falar de interculturalidade numa perspectiva crítica implica estabelecer relações entre o reconhecimento das identidades nos processos educacionais, pois a educação intercultural objetiva se sobrepor ao modelo de educação que decorre de uma sociedade segregadora, preconceituosa, racista, xenofóbica,

[...] porque a interculturalidade não é espontânea, nem automática, mas fruto de um processo permanente de diálogo

que produz equidade, justiça, inclusão, igualdade e diferença. Educação intercultural quer dizer re-educação para atrever-se a pensar e a sentir, de novo, à luz de outras tradições culturais. (PINEDA, 2009, 110).

As consequências do não reconhecimento do “outro” pode levar a um processo de discriminação social,

e, a interculturalidade no âmbito da educação visa buscar a incorporação dos “diferentes” nos diferentes espaços sociais, sejam estes espaços, a sala de aula, o acesso e direitos às políticas públicas, bem como processos de formação docente e/ou outros que, na atualidade, tem provocado aqueles e aquelas que almejam um mundo onde haja interações entre as culturas com base no respeito e no reconhecimento das diferenças, e a criação do Curso de Licenciatura Básica Intercultural da UNIR pode ser um exemplo de reconhecimento dos sujeitos indígenas, antes indiferentes e/ou invisibilizados nos espaços de formação superior do Estado Rondônia. (ALVES, 2014, p. 69)

Para compreender o conceito de hibridação como identidade heterogênea, optamos por Néstor Canclini (2003), não apenas pela questão do hibridismo em si, mas visando refletir sobre os processos de hibridação.

Entendemos, ainda, com Néstor Canclini (2003), que o conceito de hibridação como identidade heterogênea, não é apenas uma questão de hibridismo em si, mas processos de hibridação. Interessa, neste estudo, refletir e levantar as dificuldades inerentes à interculturalidade.

É necessário demolir essa divisão em três pavimentos, essa concepção em camadas do mundo da cultura, e averiguar se sua *hibridação* pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente: a história da arte e a literatura se ocupam do “culto”; o folclore e a antropologia, consagrados ao popular; os trabalhos sobre comunicação, especializados na cultura massiva. Precisamos de ciências sociais nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam esses pavimentos. Ou melhor: que redesenhem esses planos e comuniquem os níveis horizontalmente (CANCLINI, 2003, p.19).

Exemplos de hibridismo cultural, como lembra Burke (2003), podem ser encontrados em toda parte, não apenas em todo o globo, mas na maioria dos

domínios da cultura – religiões sincréticas, filosofias ecléticas, línguas e culinárias mistas e estilos híbridos na arquitetura, na literatura ou na música. O termo *hibridismo* não tem exatamente o mesmo significado em todos esses momentos.

O conceito de *hibridismo cultural*, bastante discutido na atualidade, remete ao contexto cultural no qual estamos inseridos. Embora façamos parte de uma rede que nos liga, de um ponto a outro, por interesses comuns, é difícil encontrar grupos ou tribos isolados por fronteiras rígidas. O que detectamos, conforme Burke (2003), é a existência de um *continuum* cultural, de espaços de transição e contato, onde são *mixadas* diferentes realidades. “A preocupação com esse assunto é natural em um período como o nosso, marcado por encontros culturais cada vez mais frequentes e intensos. A globalização cultural envolve hibridização” (BURKE, 2003, p.14).

A noção de mestiçagem, ou mistura impura, remete à questão do hibridismo cultural, própria do mundo pós-colonial, em que as diferentes culturas constituem, através da migração e da sua condição de nomadismo, espaços transnacionais e transculturais de negociação. O hibridismo cultural se manifesta, dentre outras formas, na produção textual cada vez mais híbrida, a qual se constitui como o espaço adequado para a pluralidade de sentidos.

Em estudo recente, Canclini debruçou-se sobre as diferenças, desigualdades e desconexões na América Latina (2004). O conceito chave, nessa obra, é *interculturalidade*. Diferente da multiculturalidade, que supõe a aceitação do heterogêneo, a interculturalidade implica que os diferentes são o que são em relações de negociação, empréstimos e conflitos recíprocos. Como já fez em **Culturas híbridas**, o autor levanta a importância de se estudar o tema com a concorrência da antropologia, da sociologia e da comunicação.

Estudar as diferenças e preocupar-se pelo que nos homogeneíza tem sido uma tendência dos antropólogos. Os sociólogos se acostumaram a observar os movimentos que nos igualam e os que aumentam a disparidade. Os especialistas em comunicação só pensam as diferenças e desigualdades em termos de inclusão e exclusão. De acordo com a ênfase de cada disciplina, os processos culturais são lidos com chaves distintas. Para as antropologias da diferença, cultura é pertencimento comunitário e contraste com os outros.

Para algumas teorias sociológicas da desigualdade, a cultura é algo que se adquire formando parte das elites ou aderindo a seus pensamentos e seus gostos; as diferenças culturais procederiam da apropriação desigual dos recursos econômicos e educativos. Os estudos comunicacionais consideram, quase sempre, que ter cultura é estar conectado. Não há um processo evolucionista de substituição de umas teorias por outras: o problema é averiguar como existem, chocam ou se ignoram a cultura comunitária, a cultura como distinção e a cultura.com.

No campo político, o reconhecimento da diversidade cultural como fundamental para a democracia é um fenômeno novo, como afirma Mattelart e Neveu (2005). Da cultura à comunicação, do povo ao público, do cidadão ao consumidor. Sob essas permutas, não deixaram de se jogar, durante os dois últimos séculos, as tensões entre o projeto da *república mercantil universal*, sob o signo do livre comércio, e o universalismo dos valores exaltados pelos *iluministas*; entre o etnocentrismo da colonização cultural e as lutas pela salvaguarda das identidades; entre o espaço fechado do nacional e os vetores transfronteiras; entre a filosofia do serviço público e o pragmatismo do livre jogo da concorrência; entre a alta cultura e a cultura do cotidiano.

4.5.3. Percepção e Lugar: um estudo da Topofilia.

O renomado geógrafo Yi-Fu Tuan em sua obra *Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (2012), evidencia a importância da ideia de “centro” e “periferia” na organização espacial.

Em todos os lugares, as pessoas tendem a estruturar o espaço – geográfico e cosmológico – com elas no centro a partir daí, zonas concêntricas (mais ou menos bem definidas) com valores decrescentes. (p.49)

Os seres humanos, em grupos ou individualmente, tendem a perceber o mundo com o eu (“self”), como centro, algo muito próximo do egocentrismo e do etnocentrismo. “A ilusão da superioridade e centralidade provavelmente é necessária para a manutenção da cultura” diz o autor. (p.55)

Em outro momento, abordando o tema Cultura e Percepção, Tuan questiona: “A cultura pode influenciar a percepção, de maneira que uma pessoa possa ver coisas inexistentes?” e afirma: “A alucinação é conhecida entre indivíduos e grupos de indivíduos” (p. 91-92). Tais fenômenos maravilham os indivíduos porque a percepção de um objeto inexistente parece seguir as regras da percepção normal.

Sobre os papéis dos sexos e a percepção, nas culturas em que os papéis das mulheres e dos homens são fortemente distintos, o autor afirma que os olhares são diferenciados sobre o meio ambiente e atitudes diferentes para com ele, como exemplo, fala que os mapas mentais dos homens e das mulheres são muito diferentes (esquimós da ilha de Southampton).

O resultado do teste indica que os homens tendem a preferir as paisagens com uma topografia mais acidentada e com indícios de água, enquanto as mulheres preferem as paisagens com vegetação em meios ambientes mais cálidos. (p.94)

Nas experiências vivenciadas até o momento com a licenciatura para indígenas, também percebemos discrepâncias nas representações elaborados por homens e mulheres indígenas referendando diferentes visões de mundo e consequentemente de percepções apreensões do lugar.

Aspecto também importante abordado pelo autor em Topofilia é sobre a visão dos visitantes e dos “nativos” que focalizam aspectos bem diferentes do meio ambiente. O ponto de vista do visitante é simples, frequentemente visual e essencialmente estético. É a visão do diferente, julgada pela aparência, por algum critério formal de beleza. Ao contrário do “nativo” que tem uma atitude complexa, que dificilmente pode ser expressa, apenas indiretamente por meio do comportamento, da tradição local, conhecimento e mito.

A seguinte postura a ser considerada e adotada pelo “visitante” é o entusiasmo e não menos que sua postura crítica, pode ser superficial e mesmo quando solidária e generosa, retrata um mundo alheio ao do “nativo”. “Após vivência e convívio, a percepção do visitante pode ser mudada. Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal” (TUAN, 2012, p.19). Para Tuan, lugar é um centro de significados construídos pela experiência, “(...) ele tanto nos transmite boas lembranças quanto a sensação de lar”

Em sentido semelhante Mello (1990) diz que se trata, na realidade, de referenciais afetivos os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas a partir da convivência com lugar e com o outro. Eles são carregados de sensações emotivas principalmente porque nos sentimos seguros e protegidos.

Para Relph (1979), lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiências e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança.

Lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas, diz Buttiner (1985, p. 228).

Os sentimentos de pertencimento e de identificação com o lugar, as relações sócio-culturais e biológicas com o “espaço vivido” e a paisagem cultural são os alicerces que embasam esta pesquisa, já que na visão humanista, o lugar, constitui-se como uma paisagem cultural, campo da materialização das experiências vividas que ligam o homem ao mundo e às pessoas, e que despertam os sentimentos de identidade e de pertencimento no indivíduo. É, portanto, fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente em que vive (LEITE, 1988, p. 10). Na visão Humanista, o lugar expressará o espaço vivido, percebido e concebido.

Referendando essa linha de raciocínio, Kozel acrescenta outros elementos à reflexão:

O que pode ser analisado como uma “Estrutura Dissipativa” – criação da ordem pela desordem, teoria elaborada por Prigogine (1993), que enfatiza a irreversibilidade do tempo como fluxo do devir, ou seja: “a metamorfose da ciência aponta para uma ‘nova aliança’, para a convergência de duas culturas científica e humanística, que se interrogam sobre a significação dos mesmos fenômenos, enfim, a ciência determinista clássica cede o lugar a uma nova ciência pluralista: respeitando outros questionamentos, outras culturas, cuja mensagem parece poder se integrar em um campo cultural mais vasto, inaugurando talvez uma nova era do saber”. [...] Essas considerações nos conduzem ao conceito de “espaço vivido”, impregnado de percepções, significados e complexidades inerentes aos aspectos socioculturais das sociedades. (KOZEL, 2004b, p.168-169)

O Lugar é pensado por Adriana Figueira Leite em seu artigo: *O lugar: duas acepções geográficas*, como:

Em sua nova visão, o Lugar ganha em abrangência de significado de ser compreendido apenas com um espaço produzido, ao longo de um determinado tempo, pela natureza e pelo homem, para ser visto como uma construção única, singular, carregada de simbolismo e que agrega ideias e sentidos produzidos por aqueles que o habitam. (LEITE, 1998, p.11)

Sintetizando os estudos acima e relacionando-os com o objeto de estudo desta pesquisa, pode-se explorá-los no sentido de que a vivência e o convívio podem mudar a percepção do “visitante” (o estranho), sabendo que, para Tuan (1975), o lugar pode transmitir boas lembranças e “sensação de lar”, são carregados de sensações emotivas para Mello (1990), refere-se a necessidade de raízes e segurança para Relph (1979) e é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas para Buttiner (1985).

Já Leite (1988) e Kozel (2004) utilizam uma concepção mais humanística para “lugar” - fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente, sendo, portanto, “espaço vivido”, impregnado de percepções, significados e complexidades inerentes aos aspectos socioculturais das sociedades.

Percorrendo estes caminhos, pretendemos, nas seções seguintes, relacionar as análises do corpus coletado com os estudos aqui levantados.

Em sua tese de doutorado *Etnografia: reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no norte de Minas Gerais*, Paladim Jr (2010), fortalece o conceito e exemplifica o que é lugar para os Xakriabá:

... para entendermos a resistência popular, seja de camponeses como dos indígenas, não vale apenas somar, mas sim multiplicar e, saindo de metáforas matemáticas, compartilhar, que evidentemente é muito mais que dividir. A força do Lugar, um termo de Milton Santos, está notoriamente em compreendermos essas sensibilidades e os lugares enquanto singulares e redes, um pé na aldeia e outro no mundo, singular e global, construído a partir de solidariedade e fortalecimento das identidades, seja dos ribeirinhos, geraizeiros e no caso de minha pesquisa, dos Xakriabá (p.102)

Enfatiza ainda que:

A força do lugar no que tange à escolarização indígena Xakriabá está em fazer com que o lugar seja utilizado e assumido enquanto componente curricular (basta lembrar: pé na aldeia e outro no mundo). Um dos grandes exemplos disso são as idas dos jovens fazer coletas de frutos e plantas no cerrado, se trata de uma atividade coordenada pela escola e pela casa de medicina tradicional. [...]

A força do lugar também está na comparação que dona Y apresenta:

‘Tinha muito preconceito, a gente era muita humilhada, a gente nem podia usar um colar... se a gente saísse lá fora e falasse que era índio sentia era uma grande humilhação, as vezes queriam bater e prender, algumas mulheres falavam mas os homens não. Tinha que ir lá fora e ficar caladinho, em Itacarambi e em outras cidades também. A escola ajudou a mudar essa situação, contribuiu para a gente a criar coragem de falar, ser índio, ensinou a gente a viver, a sair lá fora e falar firme que é índio, é índio, é índio mesmo’. (p.141-142)

O lugar para Dardel tem emoção e vida, o que se evidencia quando diz:

Há, no lugar de onde a consciência se eleva para ficar de pé, frente aos seres e aos acontecimentos, qualquer coisa de mais primitivo que o “lar”, o país natal, o ponto de ligação, isto é, pra os homens e os povos, o lugar onde eles dormem, a casa, a cabana, a tenda, a aldeia. Habitar uma terra, isso é em primeiro lugar se confiar pelo sono àquilo que está, por assim dizer, abaixo de nós: base onde se aconchega nossa subjetividade. Existir é para nós partir de lá, do que é mais profundo em nossa consciência, do que é “fundamental”, para destacar no mundo circundante “objetos” aos quais se reportarão nossos cuidados e nossos projetos. [...] Podemos mudar de lugar, nos desalojarmos, mas ainda é a procura de um lugar; nos é necessária uma base para assentar o Ser e realizar nossas possibilidades, uma *aquí* de onde se descobre o mundo, um *lá* para onde nós iremos . (DARDEL, 2011, p.41)

Para falar sobre o lugar como existência e realidade geográfica, é importante compreender os diversos tipos de espaços apresentados por Dardel, em que este autor afirma que o espaço geográfico é constituído por espaços diferenciados, e o ser humano proporciona a cada lugar uma singularidade. “O espaço geográfico é único; ele tem nome próprio; tem um horizonte, uma modelagem, cor, densidade. Ele é sólido ou aéreo, largo ou estreito: ele limita e resiste”. (2011 p. 02)

Para ele o Espaço Geométrico é homogêneo, uniforme, neutro. É referencia espacial, abstrato, vazio de todo conteúdo, disponível para todas as combinações.

O autor assegura que no Espaço Material: “a planície só é ‘vasta’, a montanha só é ‘alta’, a partir da escala humana, à medida de seus desígnios”. Prossegue asseverando que a Geografia pode ser “econômica”; mesmo o estudo do relevo ou do clima que contém a preocupação subjacente do uso e da produção. “O homem é agenciado pelo ambiente geográfico: ele sofre a influência do clima, do relevo, do meio vegetal. Ele é montanhês na montanha, nômade na estepe, terrestre ou marinho” (p. 09).

Assim, para o autor, a natureza geográfica o lança sobre si mesmo, da forma a seus hábitos, suas ideias, às vezes, a seus aspectos somáticos. A linguagem geográfica veicula, assim, as surpresas, as privações, os sofrimentos ou as alegrias que se ligam às regiões.

Para Dardel (2011), o Espaço Telúrico aparece como um impenetrável mistério da natureza terrestre, ou seja:

Ele nos chama na forma de encantadores picos ou atraentes subterrâneos. O relevo, a altitude as escarpas despertam o desejo da escalada como a libertação, a impaciência de vencer o obstáculo, de pisar na neve intocada, de dominar a planície ou o vale com uma visão panorâmica. (p. 16-17)

Entretanto o Espaço Aquático é um espaço líquido. Torrente, riacho ou rio, ele corre, ele coloca em movimento o espaço. As águas “deslizam através do frescor dos bosques espessos, docemente agitados; elas não murmuram, elas correm penosamente” (p.20)

O Espaço Aéreo é atmosfera: elemento sutil e difuso em que se banham todos os aspectos da Terra. Invisível é sempre presente. Permanente e, no entanto, cambiante. (p.23)

No entanto, o Espaço Construído é obra do homem.

Ela toma, às vezes, uma forma rudimentar, mas muito significativa, a forma mais importante do espaço construído está ligada ao hábitat do homem. A vila ou a aldeola ainda totalmente dominados por seu ambiente rural; no seu extremo oposto, a grande cidade moderna onde o homem é moldado na sua conduta, nos seus hábitos, nos seus costumes, suas ideias

e seus sentimentos, por esse horizonte artificial que o viu nascer, crescer, escolher sua profissão. O homem torna-se também construtor de espaços, abrindo vias de comunicação: caminhos, pistas, estradas, vias férreas, canais são maneiras de modificar o espaço, de o recriar. (DARDEL, 2011, p. 27; 29)

Para o autor supra citado, a Paisagem é o solo e vegetação, céu de inverno, a feição local e familiar da Terra com suas distâncias e suas direções, são todos os elementos geográficos que se congregam na paisagem. A paisagem não é um círculo fechado, mas um desdobramento. Ela não é verdadeiramente geográfica a não ser pelo fundo, real ou imaginário, que o espaço abre além do olhar. (p.31)

A paisagem é a geografia compreendida como o que está em torno do homem, como ambiente terrestre, a paisagem é um conjunto, uma convergência, um momento vivido, uma ligação interna, uma “impressão” que une todos os elementos (p.30).

Dessa forma, a paisagem coloca em questão a totalidade do ser humano, suas ligações existenciais com a Terra, ou sua *geograficidade* original: a Terra como lugar, base e meio de sua realização.

4.5.4. Sobre a Existência e Realidade Geográfica.

A ciência geográfica pressupõe que o mundo seja conhecido geograficamente, que o homem se sinta e se saiba ligado a Terra. A geografia não designa uma concepção indiferente ou isolada,

[...] ela só trata do que me importa ou do que me interessa no mais alto grau: minha inquietação, minha preocupação, meu bem estar, meus projetos, minhas ligações [...] a realidade geográfica é, para o homem, então, o lugar onde ele está, os lugares de sua infância, o ambiente que atrai sua presença. Terras que ele pisa ou onde ele trabalha, o horizonte do seu vale, ou a sua rua, o seu bairro, seus deslocamentos cotidianos através da cidade. (DARDEL, 2011, p.33-34)

A realidade geográfica coloca uma união total do sujeito, através de seus hábitos, de seu corpo, de sua vida afetiva, não solicita para tanto uma “geografia patética”, um romantismo da Terra. “É pelo hábitat, pelo

ordenamento de seus campos, de suas vinhas, de suas pradarias, por seu gênero de vida, pela circulação das coisas e das pessoas, que o homem exterioriza sua relação fundamental com a Terra”. (DARDEL, 2011, p.33)

Imagina-se que a intensidade geográfica possa variar de uma região pra a outra, mesmo sob o ponto de vista científico (sobre uma postura lúcida e refletida). A Terra é para o homem “aquilo que surge no ser, aquilo sobre o qual ele ergue todas as suas obras, o solo de seu hábitat, os materiais de sua casa, objeto de seu penar, aquilo a que ele adapta sua preocupação de construir e de erguer”. (p.41)

Muda-se a escala, muda-se a perspectiva, os fenômenos podem ser os mesmo, mas a intensidade é diferente seja em relação ao humano, seja em relação aos aspectos físicos.

Dardel (2011) aponta também que o importante é o despertar de uma consciência geográfica, através das diferentes intenções sob as quais aparece ao homem a fisionomia da Terra. Fala ainda sobre a Geografia Mítica onde a Terra, no universo mítico, é origem. Ela é a fonte da vida, é de onde os homens saem, a Terra está viva e é vivificante, poder da fertilidade e da fecundidade, em relação estreita com a feminilidade em sua função maternal universal.

O homem, diz um mito australiano, é feito de terra. A narrativa do Gênesis mostra Adão formado de lama; a relação etimológica conservada pela língua latina *húmus*, *humanus*, expressa a mesma experiência mítica. Vir ao mundo é se destacar da terra (DARDEL, 2011, p.48)

Essa afinidade existencial causa uma quantidade de “ritos e de atitudes mentais”, visto que a Terra é a mãe de tudo que vive, de tudo que é, as árvores, os animais, até as pedras, a montanha, o vale, a floresta não são simplesmente um quadro, um “exterior”, mesmo que familiar. Eles são o próprio homem. (p. 49)

Essa relação vivida dos homens com lugares faz verdadeiramente deles, “gente do lugar”, “autóctones”. O simbolismo aquático assume um papel muito importante nessa geografia mítica, em todas as religiões, a água interfere como fator de regeneração, de aumento no potencial da vida, ativa na chuva fecundante, a água se torna facilmente o símbolo, por excelência da vida,

“como atestam todas as alusões à “água da vida”, à “fonte da juventude”, aos ritos do batismo e da ilustração”. (p. 50).

É fácil compreender que, seguindo essa interpretação, a Terra é a substância da qual são feitos os homens em que o mar, o rio, o lago, regeneram os seres, a Terra não é somente origem, ela é presença. O espaço aparece sempre no alcance do homem: “substancial, finito, qualificado em suas distâncias, avaliado por “medidas” que são “reais”: passos, tiro de flecha, dia de marcha. Espaço fluído, difuso, que se abre, de qualquer modo, diante do homem, que sob a ação da magia se dilata e se alterna.

Sempre permeado pela experiência vivida temos o espaço primitivo e Dardel (2011) nos lembra que os primitivos, os antigos, os orientais não têm, jamais, a respeito da Terra, o desapego objetivo dos modernos, nem seu desdém técnico por uma realidade que não será mais do que matéria e material.

Habitar a Terra, percorrê-la, plantar ou construir é tratá-la como um poder que se deve ser honrado: cada um de seus atos é uma celebração, um reconhecimento do laço sagrado que une o homem aos seres da Terra, das águas ou do ar. No sentido etimológico, a Terra deve ser “contemplada”. (DARDEL, 2001, p.54)

Também há as “regiões carregadas de valor negativo, terras maléficas, abandonadas à desordem e às impuras”. Existem as regiões “onde se condensa o sagrado, onde ele se manifesta com insistência”. Para que a natureza e o grupo humano pertençam à mesma unidade vital, é indispensável a comemoração, o festejo coletivo para que a Terra mantenha seu poder, para que tenham boas colheitas e a perpetuação da espécie humana.

A realidade do rio, da montanha, da Terra não é uma realidade subsistente, mas validada, instituída; é o mito que valida e constrói a realidade. [...] são os “mitos da criação” ou os “mitos axiológicos”. [...] De fato, os mitos da criação, como todos os mitos, envolvem a realidade sensível e a validam. São, sobretudo, mitos de “fundação”, pelos quais a presença “dessa” montanha, “dessas” ilhas, “desse” rio se tornam garantida. (DARDEL, 2011, p.58)

O autor entende por geografia “heroica” aquela compreensão da Terra em que o espaço geográfico é considerado como um espaço a descobrir, apelo à aventura, ampliação da morada terrestre fixada pela tradição e pela vida em grupo, é obra do “herói”, personagem meio fabuloso, meio histórico, se produzindo na atmosfera da “fábula”, em um mundo legendário em que se exaltam as virtudes viris, conquistadoras. (p.71)

Mesmo a geografia física ou biológica é humana sob todos os aspectos, afirma Dardel (2011). “Porque a montanha ou o mar não são a montanha ou o mar de modo abstrato. Elas o são como tal para o homem” (p.87). A montanha causa modificações no homem: corporais, e reações psicológicas, um certo movimento do ser que forja o montanhês ou o alpinista.

Os conceitos organizados por Dardel (2011) embasaram os argumentos defendidos nesta tese sobre a existência e as geografiedades indígenas, a partir das definições dos diversos tipos de espaços, assim como as geografias (história, heroica e científica). Com o propósito de comprovar que o indígena pode ser o autor de sua própria história, valorizamos seus saberes e geografiedades, sugerimos diretrizes para um ensino escolar mais eficiente e o fortalecimento de suas tradições, cultura, identidade, e autoestima.

4.5.5. A Fenomenologia e as Relações Sociais.

Para pensar o ser humano e sua existência a partir do lugar torna-se importante pensarmos a essência do ser e visão de mundo que é construída. Assim, nos propomos refletir acerca dos conceitos sistematizados por Schutz que dedicou-se à fenomenologia, à metodologia das ciências sociais e às filosofias de Edmund Husserl, Willian James e outros.

A principal contribuição de Schutz foi desenvolver a filosofia fenomenológica de Husserl como a base de uma filosofia das ciências sociais, particularmente para a teorização formulada por Max Weber. Em determinado momento da obra: *Sobre fenomenologia das relações sociais* o autor mostra o Homem concebido como um ser social, a linguagem e os outros sistemas de comunicação existem – eu posso entender as ações do outro e o outro pode

entender a mim e a minhas ações. E essa análise também é pertinente para os objetos sociais e culturais criados pelos homens.

Para Schultz (2012), o conhecimento do homem que age e pensa no mundo cotidiano não é homogêneo, ele é:

- 1) **Incoerente** - porque os interesses do indivíduo que determina a relevância dos objetos não são integrados em um sistema coerente [...] Mas a hierarquia desses planos muda conforme a situação e com o desenvolvimento da personalidade
- 2) Apenas parcialmente claro – em sua vida cotidiana, o homem é apenas parcialmente – excepcionalmente – interessado na clareza de seu conhecimento, ele não busca pela verdade nem pela certeza. Tudo o que ele quer é informação sobre as probabilidades e uma visão sobre as chances ou riscos que a situação em questão representa para o resultado de suas ações.
- 3) De modo algum livre de contradições – seu conhecimento não é consistente. Ele pode considerar simultaneamente como válidos argumentos que são incompatíveis entre si. Enquanto pai, cidadão, empregado e como membro de sua igreja, ele pode possuir as mais diferentes e menos coerentes opiniões a respeito de questões morais, econômicas e políticas. (SCHUTZ, 2012, p. 87-88)

Portanto, o mundo social, no qual o homem nasce e no qual ele precisa encontrar seu caminho é “experenciado” por ele como uma estreita rede de relações sociais, de sistemas de signos e símbolos, como sua estrutura particular de significados, de forma institucionalizada de organização social, de sistemas de *status* e prestígios.

Ao apresentar os Grupos Existenciais e os Grupos Voluntários, o autor relembra que nos grupos existenciais o indivíduo encontra-se em um sistema de tipificações, relevâncias, papéis, posições que já são pré-construídos, que não foram feitos por ele, mas transmitidos por uma herança social.

No caso dos grupos voluntários, entretanto, esse sistema não é experienciado pelo indivíduo como já sendo algo pronto e acabado; ele deve ser construído pelos membros e, sendo assim, sempre envolve um processo de evolução dinâmica.

Somente no grupo voluntário, e não no grupo existencial, é que o indivíduo pode ser livre para determinar de qual grupo quer ser membro e qual papel quer desempenhar. Contudo, esse é pelo menos um aspecto da liberdade do indivíduo, na medida em que ele pode escolher por si mesmo qual

parte de sua personalidade deseja que tome parte em cada grupo; ali ele pode definir sua situação em relação ao papel que lhe compete e estabelecer sua própria ordem privada de relevâncias, na qual cada membro dos vários grupos ocupa uma posição. Isto pode ser caracterizado com o que Eduardo Galvão convencionou como “encontro de sociedades” que é marcada por divisões e visões distintas de mundo e que resulta em motivações conflituosas.

Sobre as perspectivas internas e externas, Schutz (2012) esclarece que os membros de um grupo externo não compartilham as mesmas verdades autoevidentes partilhadas pelo grupo interno. Deuses diferentes revelam outros códigos sobre o direito e a boa vida; outras coisas são sagradas, são tabus, e outras proposições sobre o direito e a natureza são estabelecidas. O grupo interno sente-se mal compreendido pelo grupo exterior, o grupo exterior é então visto com repugnância, nojo, aversão, antipatia, ódio ou medo. O grupo exterior, em virtude da reação do grupo interno, reforça sua interpretação sobre os traços no grupo interior, considerados altamente detestáveis. (“Efeito de espelho” - Cooley).

Essa situação pode levar a várias atitudes do grupo interno em relação ao grupo externo: o grupo interno pode aderir ainda mais fortemente a seu modo de vida e tentar mudar a atitude do grupo externo mediante um processo educacional de difusão de informações, ou por persuasão, ou por propaganda; e a única forma de romper esse círculo vicioso é com uma guerra em qualquer dos níveis possíveis.

Em relação ao significado objetivo do pertencimento ao grupo, o autor comunica que é aquilo que o grupo possui quando aqueles que são de fora se referem a seus membros como “eles”. É claro que é possível que a categoria social construída pelo estrangeiro corresponda à realidade social; mesmo assim, a interpretação do grupo por parte do estrangeiro nunca irá coincidir plenamente com a autointerpretação do grupo; é também possível que pessoas que se consideram diferentes entre si sejam colocados pelo estrangeiro em uma mesma categoria social, sendo tratadas como se fossem uma unidade homogênea.

O alerta é dado pelo autor quando ele se refere à Linguagem e conhecimento social. Antes, o autor volta a afirmar: “apenas uma pequena parte do meu conhecimento sobre o mundo tem origem em minha própria

experiência pessoal. A maior parte é socialmente derivada chega a mim por meus amigos, meus pais e pelos professores de". (p. 109) Logo em seguida, o alerta vem quando Schutz se refere à linguagem no contexto da Cultura enquanto um esquema de interpretação e de expressão.

[...] a linguagem não consiste meramente em símbolos linguísticos catalogados no dicionário e nas regras sintáticas enumeradas em uma gramática ideal. Os primeiros são traduzíveis em outras línguas; os segundos podem ser compreendidos com referência as regras que coincidem ou desviam daquelas que estão presentes na língua materna, que é aquela que não é questionada [...] Cada palavra são envolvidas por um halo de valores emocionais e por implicações irracionais que permanecem inefáveis. [...] cada elemento do discurso adquire um significado secundário especial que é derivado do contexto ou do meio social no âmbito do qual ele é utilizado [...] todo grupo social, por menor que seja (ou até mesmo cada indivíduo) possui um código privado próprio, compreensível apenas para aqueles que participaram das experiências passadas. (SCHUTZ, 2012, p. 111)

Todas as características acima mencionadas são acessíveis apenas aos membros internos do grupo. Elas pertencem ao esquema de expressão. Não podem ser ensinadas ou aprendidas do mesmo modo que o vocabulário, por exemplo. Para manejar com fluência um esquema de expressão é preciso que se tenha escrito cartas de amor com ele; é preciso saber como rezar e como xingar e como dizer coisas de forma nuançada, adequando-se de expressão de forma genuína e o manejam com facilidade no âmbito de seu pensamento usual.

O sistema de interesses não é nem constante, nem homogêneo, afirma Schutz. Não é constante porque, quando passamos de um agora subsequente, os interesses adquirem pesos diferentes, e, por conseguinte, uma predominância diferente no conjunto do sistema. Não é homogêneo porque, mesmo na simultaneidade de qualquer agora podemos ter os interesses mais disparados. Os vários papéis sociais que assumimos simultaneamente oferecem uma boa ilustração disso. (não só diferentes muitas vezes incompatíveis entre si).

Como um dos objetivos da fenomenologia de Schutz (2012) é estudar os fatos logo que conhecidos e sentidos, mediante ações de raciocínio pessoal e

da percepção, tentamos assim entender como as pessoas estabelecem seus significados e ainda o processo pelo qual o indivíduo apreende o conhecimento e gera ajustes para o uso e vivência em seu cotidiano; também percebemos como é apreendido pelos alunos indígenas, os conceitos geográficos apresentados pelos docentes.

Para Schutz, o modo de orientação do indivíduo é estimulado por proposições dadas por outros, antecessores a ele, a hereditariedade cultural. A natureza e as coisas existem antes mesmo de nós, os hábitos já estão aí sendo repassados de gerações a gerações e vão continuar existindo mesmo depois que deixemos de viver. De acordo com a hierarquização de valores culturais, os grupos sociais estabelecem seus domínios de relevância para tipificar o mundo.

Com a finalidade de ilustrar este tipo de pesquisa, mediante ações de raciocínio pessoal e da percepção, com a finalidade de entender os significados que as pessoas estabelecem, ilustramos com uma das atividades onde os sujeitos apreendem o conhecimento no seu cotidiano.

Figura 16 – Foto dos alunos indígenas em atividades na escola



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, Set/Out. de 2015.

SEÇÃO 5: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS –

O primeiro contato com os brancos foi com os missionários.

(Osvaldo Oro Nao')

Para esta Seção, estabelecemos categorias de análise, a posteriori, ou seja, após tratamento dos dados. Seguimos critérios baseados na exploração do material e das respectivas interpretações, o que permitiu a sistematização das ideias iniciais e a elaboração de determinados indicadores que nos permitirão avançar na fundamentação dos dados.

Na busca pelos objetivos traçados e considerando as recorrências obtidas no *corpus* analisado, estabelecemos as seguintes categorias de análise: 1. A subjetividade e a autoria indígena em narrativas escritas; 2. Os mapas mentais e a geograficidade na história de re-existência do Povo Oro Wari; 3. Os saberes e as representações Geográficas na Educação Escolar Indígena apontam para uma Geografia da Re-Existência.

Assim, a presente pesquisa elegeu três categorias de análise que emergiram do *corpus*, levando em conta a análise de conteúdo com suas etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados/inferência/ interpretação, conforme Bardin (2011). Primamos por ver os indígenas como sujeitos, atores capazes de falar, partilhar sua própria prática, das suas vivências profissionais e pessoais, levando em consideração as suas opiniões e ideias. Como já afirmava o reconhecido escritor Daniel Munduruku em um de seus livros: “Mundurukando” (2010) “A gente quer trazer esse saber como um saber-sujeito (e não um saber-objeto), capaz de construir uma alternativa de convivência e de vida para as pessoas”. (p. 23).

5.1. A SUBJETIVIDADE E A AUTORIA INDÍGENA EM NARRATIVAS ESCRITAS.

A concepção de subjetividade, adotada nesta pesquisa, tem a ver com a noção de sujeito discursivo, conforme postulado pela Análise do Discurso de linha francesa. Partimos da noção de sujeito segundo o pensamento de Michel

De Certeau¹⁹ (2000) no livro ***A Invenção do Cotidiano***. O autor examina as maneiras em que as pessoas individualizam a cultura, alterando coisas desde objetos utilitários até planejamentos urbanos e rituais, leis e linguagem, de forma a apropriá-los. A partir da noção de sujeito discursivo é possível, então, precisar quem fala, de que lugar ele fala, em que momento, quem o habilita a falar. É por isso que citamos as reflexões de Ceiça Almeida (participação especial) e Daniel Munduruku, “mundurukando” a respeito das narrativas indígenas e o “esquecimento” da academia.

Os chamados mitos gregos não eram mitos para os gregos. Somos nós que, olhando para trás, dizemos que são mitos. Aquelas narrativas excepcionais eram uma forma de compreensão do mundo. Com base naqueles conhecimentos, os gregos orientavam a moral, os comportamentos, a agricultura e o sistema de poder. (MUNDURUKU, 2010, p. 24)

É por isso que o termo “subjetividade”, utilizado nesta pesquisa, foi emprestado da Análise do Discurso, embora fazemos mais especificamente uma análise do conteúdo. A subjetividade discursiva serve basicamente à análise desta primeira categoria e como reforço à ideia de re-existência que defendemos neste trabalho. Logo, analisar a subjetividade nas práticas diárias dos povos indígenas é valorizar o que há de mais singular em seus hábitos e costumes, fazendo com que eles sejam os autores/sujeitos de suas próprias histórias e não meros espectadores. Ao dar-lhes voz, propiciamos o empoderamento tão almejado em processos de re-existência.

Analizamos, a seguir, cinco narrativas escritas por professores indígenas em processo de formação no Projeto Açaí, no ano de 2010. Em seguida, faremos um levantamento de trechos das dezoito narrativas escritas pelos Oro Wari de onde retiraremos as marcas identitárias e subjetivas da cultura indígena. Os professores foram provocados a escrever livre e

¹⁹ Michel De Certeau (França, 1925 - 1986) é um dos teóricos da Nova História e escreveu os livros *A invenção do cotidiano: artes de fazer* e *A invenção do cotidiano: morar, cozinhar*, de onde vêm as propostas de análise dos discursos do cotidiano, a reflexão sobre a escrita da história e a emergência das resistências. Sua principal contribuição foi questionar a suposta passividade dos consumidores. Ele acredita na criatividade das pessoas ordinárias. Uma criatividade oculta num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma “maneira própria” de caminhar pela floresta dos produtos impostos.

espontaneamente a respeito do seu povo, da sua etnia, do primeiro contato com o não-indígena, das lendas, enfim, da sua cultura.

Por ser uma atividade livre, confessa-se, aqui, que não esperava grandes resultados. Porém, minha surpresa foi grande ao deparar com a quantidade e a qualidade dos textos que, para ficar melhor ainda, vieram muito bem ilustrados.

Diante de tal material, estabeleci o compromisso de viabilizar uma publicação, separando os textos por temas e distribuindo a professores universitários para que os comentassem em forma de capítulo de livro. O resultado foi excelente, porém, até o momento, não foi possível viabilizar a obra que já contém inclusive ISBN, restando aguardar e continuar tentando patrocínio para publicação. Tenho certeza que este material servirá para futuras formações de professores indígenas, além, é claro, de ser um documento de memória de todas as etnias do Estado de Rondônia.

As narrativas analisada a seguir serão identificadas nos comentários de acordo com a sequência NR 1; NR 2; NR 3; NR 4 e NR 5. Os trechos serão assinalados com as sequências: a, b, c etc.

NR 1: O CONTATO COM OS ÍNDIOS DO PAKAÁS NOVOS. Railson Oro Nao'

Naquele tempo, os índios viviam com medo do branco. Os índios falavam: - Se nós entrarmos em contato com o branco, nós morremos.

O chefe da aldeia disse: - É perigoso para nossas famílias. Se o branco souber onde nós estamos, eles nos matam. Como vamos viver sem essa vida livre? Nossa vida aqui na natureza é fundamental para todos nós que somos índios.

O chefe disse ainda: - Primeira coisa que nós vamos ver é se o branco é realmente nosso inimigo.

Quando o chefe disse isso para seu povo, todos eles estavam de acordo com as palavras que ele disse.

Quando chegaram ao local onde estava o branco, não tinha ninguém. O branco tinha deixado prato, panela, terçado, espelho e outros objetos.

Os índios pegaram e levaram para suas aldeias. Assim, perceberam que os brancos não eram nossos inimigos. Até que resolveram conversar com o branco.

Assim foi o contato do branco com os índios Pakaás Novos.

Quando os índios chegaram no local onde o branco morava, começou a ter graves problemas. Ele não se sentia como antes. Eles sentiam muita dor.

Quando o chefe viu o seu povo sofrendo, disse: - Vamos voltar para nossa aldeia, onde a nossa comida não é fermentada.

Lá não tinha nem chance de nossa vida ser boa. A cultura do branco é diferente da nossa cultura, nós não podemos praticar a cultura do branco.

Assim foi o primeiro contato com os índios do Pakaás Novos.

Da narrativa NR 1, **O Contato com os Índios do Pakaás Novos**, escrita por Railson Oro Nao', destacamos as estratégias discursivas utilizadas que demonstram a subjetividade e a "re-existência" naquilo que De Certeau (2000) chama de "tática". O modelo tático de Certeau descreve indivíduos ou grupos que são fragmentados em termos de espaço e que não mantêm nenhuma base específica de operações (nenhum quartel-general), mas que são capazes de realizar um agrupamento de forma ágil para responder a uma necessidade que surja.

NR 1a: *Naquele tempo, os índios viviam com medo do branco. Os índios falavam: - Se nós entrarmos em contato com o branco, nós morremos.*

Percebe-se que a narrativa inicia marcando um tempo não especificado. Essa "tática" deve-se à relevância dada ao conflito entre os protagonistas da cena (índios e brancos) e não à temporalidade.

O autor do texto narrativo poderia optar por uma ficção e utilizar o conhecido "era uma vez...". Acontece que, aqui, não é ficção. A realidade é parte da história do seu povo e, portanto, a memória é retomada e o contato do "branco" com os indígenas é relatado no tempo passado – "viviam" com medo do branco. Essa tática demonstra, ao mesmo tempo, a violência sofrida pelos indígenas e sua re-existência, no uso de um verbo no passado para evidenciar que, agora, eles não vivem mais com medo do branco.

Muitos dos povos daquele tempo não existem mais. Foram devorados pela espada, pela ganância e pelo preconceito. Alguns se esconderam no meio da multidão que se formou do encontro, nem sempre amoroso, entre homens e mulheres de diferentes cores. Outros fugiram

para a floresta e guardaram enquanto puderam sua memória e suas tradições. (MUNDURUKU, 2010 p. 51)

O medo do contato acontecia por vários motivos, aqui, especificado através da expressão *Se nós entrarmos em contato com o branco, nós morreremos*. “Foi uma relação impositiva, regida pela secular violência do Estado Colonial e do Cristianismo. Ambos os olhares negavam humanidade à humanidade dos povos indígenas”. (MUNDURUKU, 2010. p. 53)

Para elucidar a violência sofrida pelos povos indígenas na Amazônia ao longo do tempo e em especial ao Povo Oro Wari’, e ao mesmo tempo comprovar a sua luta em se manterem vivos, a sua re-existência, acrescenta-se, a seguir, um relato em língua materna com a respectiva tradução, de um “velho índio” Oro Nao’ que fala de um massacre que os “civilizados” fizeram à sua família:

“Pa’pin na wijam mana panxita. Pa’pin na wijam aji’, pa’ pin na wijam xa’, pa’ pin na wijam we. Mija na ka karomikat pije ne. Xao’ pe, om na wijam we’. Mija na ka karomikat pije ne. Xao’pe, om na pije ne ka tomi’pa, om na narima ne ka tomi’pa. Aka tamana ina. Xirampa’ na pa’ wari’. Mi’ na pa’ hwijimain tokwa, kapam’, Kao’, kao’. Tomi’ xaxa, terem. Mama’ mi’ pin ina”. [...] “Win ka ne ton ka nari ne kon winjam”

[Os wijam (inimigo branco/não-indígena) mataram meus filhos, mataram meu irmão mais velho, meu irmão (ou irmã) mais novo, minha irmã mais velha. Eu sentia muita falta dos meus filhos. Sentava-me, mas não havia filho para conversar, não havia esposa para conversar. Chorava muito. As pessoas tinham pena de mim. Davam para mim um pouquinho de chicha, pamonha. Eu comia. Ficava triste e deitava. Estava com muita raiva [...] “Vou fazer com o wijam o mesmo que ele fez ao meu parente” (VILAÇA, 1992, p. 95)

Perseguidos, escravizados, assassinados e massacrados os Oro Wari tentavam bravamente resistir, lutavam, contra-atacavam, sofriam as maiores baixas, até que perdiam, se rendiam ou fugiam.

Outro relato de violência contra os povos indígenas da Amazônia mostra que a brutalidade e assassinatos eram práticas comuns nas colocações onde eram realizadas as atividades extrativistas, seringa e caucho, por exemplo, tais atividades provocaram inevitáveis contatos entre “civilizados” e indígenas e o *modus operandi* bárbaro e cruel desempenhado pelos ditos “civilizados”

geraram as maiores baixas nos povos indígenas por toda a Amazônia brasileira.

Nas suas perambulações pela floresta, comumente promovida nos meses da estação seca (maio a setembro), os **caucheiros promoviam correrias**²⁰ contra as populações indígenas, procurando dizimá-las e amedrontar seus integrantes (sobreviventes) para forçá-los a abandonar seus locais de moradia. Por outro lado, índios eram capturados e escravizados para desempenharem diferentes tarefas durante as expedições (às vezes até caírem mortos por esgotamento físico e maus-tratos) [...] Os caucheiros frequentemente se aproveitavam de tradicionais conflitos inter-tribais, aliando-se a uma das partes, fornecendo-lhes armamento, munição e outros produtos industrializados para que realizassem correrias e escravizassem membros das populações derrotadas (AQUINO; IGLESIAS, 1994, p. 8)

São inúmeras as denúncias de violência, feitas por diversos pesquisadores de todas as áreas que já se dedicaram ao estudo dos povos indígenas da Amazônia e em especial aos Oro Wari. Em seguida, mais um relato de como a sociedade brasileira distorcia os acontecimentos e colocavam os indígenas como os selvagens, bárbaros, violentos e sanguinários, tirando-os da condição de vítimas e os colocando como assassinos impetuosos:

“Os índios atacam!”. Foi com essas palavras que a população de Guajará-Mirim divulgou a morte de um jovem da cidade, cujo corpo foi encontrado crivado de flechas, ao pé da serra dos Pakaas Novas [...] A vítima era filho de um conhecido matador de índios. Pelo que explicaram os índios, eles se vingavam dos massacres cometidos pelos brancos. [...]

Entre os brancos havia poucos mortos, mas cada ataque indígena era largamente noticiado pelos meios de comunicação, enquanto não se fazia alarde dos massacres perpetrados pelos ditos “civilizados”.

Em seguida a essa trágica morte, a cidade de Guajará-Mirim, em sobressalto, decidiu organizar uma expedição punitiva de extermínio: “É preciso acabar logo com este problema de índios”, diziam. (VERDIER, 2012, p. 27)

²⁰ Caucho, castilhoa elástica, árvore mais comum nas matas da Bolívia e do Peru, cuja exploração consistia em outra forma de extração do látex, era feita derrubando a árvore depois do que era atorada de metro em metro; abria-se no chão cavidades rasas retangulares nas quais eram depositadas durante uma semana até que escorresse todo o látex. [...] deste modo, em pouco tempo, esgotava-se o cauchal. Como as árvores do caucho crescem em grupos separados uns dos outros, os caucheiros deslocavam-se ao esgotamento do cauchal. (RANGEL, 1994, p. 39). Os caucheiros promoviam, então, o que chamavam de correrias (perseguições, matanças, massacre) contra os indígenas.

Em muitos casos a sociedade “civilizada” promovia as “correrias”, “expedições punitivas” e “limpezas”, nas áreas ocupadas anteriormente pelos indígenas disputada por extrativistas (minerais e vegetais), em seguida por madeireiros, fazendeiros, colonos e etc. Os indígenas sofreram um extermínio, um genocídio. Tornava-se inevitável o revide e a vingança por parte deles e sempre que encontravam um não-indígena, não importava quem eram, devolviam a mesma violência sofrida.

Os revides dos Wari’ amendrotavam os habitantes da região, que passaram a exercer pressão sobre as autoridades competentes. Entre a segunda metade dos anos 50 e o início dos anos 60 foram organizadas pelo governo três expedições com o objetivo de ‘pacificar’ as três subpopulações wari’. Entre 1958 e 1962 praticamente todos os Wari’ haviam abandonado o isolamento tradicional e mantinham relações regulares com os ‘civilizados’. Exceção feita para um grupo de cerca de trinta Oro Mon que fugiram das epidemias e se esconderam nas cabeceiras do rio Lage e do rio Mutum-Paraná. [...] “Se antes ocorriam ataques isolados aos Wari’ pelos seringueiros, eles se tornaram verdadeiros massacres, com o uso de espingardas e possivelmente de metralhadoras” (CONKLIN, p. 83-4). (VILAÇA, 1992, p.17)

Para re-existir aos massacres, os Oro Wari utilizavam-se do senso de grupo, presente nas narrativas, que reforça a ideia do coletivo das comunidades indígenas. Além disso, percebe-se a relação com a natureza e a liberdade e o consequente medo de perdê-los no contato com os “brancos”.

NR 1b: [...] *É perigoso para nossas famílias. Se o branco souber onde nós estamos, eles nos matam. Como vamos viver sem esta vida livre? Nossa vida aqui na natureza é fundamental para todos nós que somos índios.*

Sem ter posses de recursos, uma tática consegue ser ágil e flexível, mesmo que, na sua maioria, seja baseada em improvisação. Uma tática infiltra, mas não tenta dominar. Este último detalhe é o que distingue o conceito de “tática” proposta por Certeau (2000). “Uma tática não tenta vencer ou dominar [...] mas tenta preencher suas necessidades enquanto se esconde atrás de uma aparência de conformidade”.

No trecho, a seguir, vamos analisar a questão hierárquica vivenciada pelos indígenas e a valorização da ancestralidade.

NR 1c: *O chefe disse ainda: - Primeira coisa que nós vamos ver é se o branco é realmente nosso inimigo. Quando o chefe disse isso para seu povo, todos eles estavam de acordo com as palavras que ele disse.*

Ao dizer que “Quando o chefe disse isso para seu povo, todos eles estavam de acordo com as palavras que ele disse”, o autor da narrativa, além de demonstrar a questão da hierarquia social indígena “o chefe”, também remete a uma reflexão sobre a ancestralidade, sugerindo uma força ao ato de narrar como instrumento de preservação de memória.

Padilha (2007, p. 27) explica que os ancestrais estão, assim, ao mesmo tempo, próximos dos homens, dos deuses e do ser supremo, cujas linguagens dominam. Segundo a autora, mesmo em tempos como o nosso, em que outras tradições culturais e práticas sociais passam a viver no mesmo contexto, como é o caso dos povos indígenas que mantêm contato com a cultura predominante do não índio, a presença significativa da ancestralidade não desaparece totalmente. Reduzir a diversidade de saberes a um só discurso é uma simplificação, um empobrecimento cultural fortemente imposto pelo ocidente. Segundo Vandana Shiva (2001), mito e ciência não se substituem entre si, se completam, mesmo que sejam opostos e concorrentes.

A ancestralidade passa a significar, desse modo, a marca dos textos orais indígenas a serem analisados; a referência aos mais velhos, os ancestrais, aparece como forma garantidora da preservação do mito, remetendo a um passado coletivo, tido como experiência de um todo e que serve como parâmetro para as situações vivenciadas no tempo presente. (PERES, 2015, p. 59)

Assim, a precaução do chefe indígena em relação ao contato com o não-indígena aponta para uma sabedoria que se origina em seus ancestrais. De novo, uma tática utilizada na narrativa que faz o narrador/sujeito autor de sua história. Os contadores de história trazem o passado memorial para o presente. São aquelas pessoas, homens e mulheres, que assumiram o papel relevante de “manter o céu suspenso”, conforme Ceíça Almeida e Daniel Munduruku (2010, p. 57).

Continuando, o trecho a seguir aponta para o fato de que processo de colonização do indígena no vale do Guaporé/RO não foi diferente do restante do Brasil. Maria de Lurdes Bandeira (1988) mostra que o convívio nem sempre era pacífico e entre os habitantes de todo o vale do Guaporé “pairava um considerável medo em relação à hostilidade dos indígenas, o que levava muitos dos ribeirinhos e sitiantes guaporeanos a preferir a máxima de que o índio bom era, realmente, o índio morto”.

NR 1d: *Quando chegaram ao local onde estava o branco, não tinha ninguém. O branco tinha deixado prato, panela, terçado, espelho e outros objetos.*

As tentativas de contato eram sempre baseadas na sedução do colonizado por meio de objetos desconhecidos na cultura indígena. Ao relatar este fato, o narrador faz, mesmo que implicitamente, uma denúncia dos métodos persuasivos utilizados pelos não-indígenas.

No trecho da narrativa que segue, o narrador/autor deixa marcada a dor que sentiram após o contato.

NR 1e: *Quando os índios chegaram no local onde o branco morava, começou a ter graves problemas. Ele não se sentia como antes. Eles sentiam muita dor.*

A perda do território livre vem acompanhado por “graves problemas” que eles não possuíam antes. A frase “Eles sentiam muita dor” é mesmo a dor física das doenças e da violência que experimentaram.

A *desterritorialização* e a *reterritorialização* que, segundo Canclini (2008, p 325), são dois processos que significam ao mesmo tempo “a perda da relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais” e “[...] certas realocações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas”, coloca os indígenas frente a um fenômeno que contribui, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, o hibridismo cultural.

As populações indígenas, ainda hoje, encontram-se em situação de tensão, insegurança e ameaça em sua integridade física, territorial e cultural.

Para o historiador Marco Antonio Domingues Teixeira (2011, p. 8),

As relações entre índios e não índios foram marcadas por extrema violência e pelo enorme dano causado aos primeiros, que detentores de outros padrões culturais não estavam em condições de enfrentar em situação de igualdade a invasão de suas terras e a imposição de novas formas de vida e cultura. As tentativas de **resistência** foram retaliadas de forma extremamente dura e responderam pelo extermínio de populações inteiras. Por outro lado, a constituição de relações pacíficas não implicou em benefícios para os indígenas, que foram escravizados, catequizados e usurpados em seus direitos e integridade. (**grifo meu**)

As tentativas de resistência propostas por Teixeira (2011) foram, na verdade, demonstrações que comprovam a “re-existência” dos Oro Wari, no sentido que utilizamos o termo: resistir para continuar existindo.

Já o último trecho da narrativa vai nos remeter para uma reflexão acerca da resistência indígena ao hibridismo cultural, resultante da interculturalidade.

NR 1f: *Quando o chefe viu o seu povo sofrendo, disse: - Vamos voltar para nossa aldeia, onde a nossa comida não é fermentada. Lá não tinha nem chance de nossa vida ser boa. A cultura do branco é diferente da nossa cultura, nós não podemos praticar a cultura do branco.*

O estranhamento, natural no choque das culturas, coloca em cheque os hábitos de culturas diferentes. Ao se referir à comida “fermentada”, talvez o autor da narrativa estivesse querendo se referir à industrialização dos produtos alimentares, o que era incomum nas aldeias indígenas daquela época. Interessante notar, porém, que o autor mostra sua subjetividade através do uso da expressão “não ter chance”, uma gíria na língua portuguesa que remete ao significado de negação absoluta (sem chance).

Reconhecendo a diferença cultural, o indígena, autor desta narrativa, é claro ao reportar à fala do “chefe”: “[...] nós não podemos praticar a cultura do branco”. Isso porque a interculturalidade não é um acontecimento espontâneo e, sim, resultado de um processo permanente de diálogo,

[...] tendo de adaptar-se para continuar vivo. Essa adaptação foi feita sobretudo no que se refere aos hábitos que não faziam parte do nosso cotidiano, como vestir roupas ou consumir alimentos estranhos à dieta. Teve também, de aprender a língua portuguesa para comunicar-se, e ir à escola [...] Obviamente, essa

adaptação não ocorreu de forma tranquila.
(MUNDURUKU, 2010, p. 65)

Passemos, agora, à análise de mais uma narrativa que trata do contato entre indígenas e não indígenas.

NR 2: O CONTATO COM OS ORO-WARAN XIJEIN.

Marcelina Oro Waram Xijein

Essa história é baseada em fato real. Essa história o meu pai conta que é uma bastante triste.

Na época em que foi aberta a Estrada Ferro Madeira-Mamoré, quando a estrada começou a ficar aberta, começou a maior desgraça. Eles não tinham mais paz, nem sossego e começaram a fugir para mais longe. Cada vez que eles iam mais longe, acontecia o pior. Os índios Ero Eu Wau Wau atacavam. É que, naquele tempo, eles eram inimigos.

Nesse tempo, o meu pai tinha uma base de dez anos e lembra muito bem o que os não indígenas faziam com suas aldeias e seus parentes.

Eles tentaram impedir que a estrada fosse aberta, mas como o não indígena tem mais poder, tomaram a frente de tudo.

O pior de tudo: começaram a pegar gripe, malária, sarampo, pneumonia, tuberculose etc. Aí, começaram a morrer, principalmente criança, adulto, mulheres e idosos. Por dia, morriam, no mínimo, dez pessoas, fora os que os seringueiros matavam.

Os indígenas tentavam impedir que os seringueiros entrassem naquela área, mas não tinham como se defender.

O primeiro contato que tiveram com os brancos foi de um padre. Ele foi para a aldeia dos índios. O padre tentava se comunicar, mas os índios não entendiam nada que o padre queria dizer. Ele dava os sinais de ir embora. Vamos, chamava.

Na hora que o padre chegou, os homens tinham saído para a caça. Só as mulheres e as crianças tinham ficado na aldeia. Algumas das mulheres tentaram matar o padre, mas só que a minha avó, mãe do meu pai, não deixou e o levou para a sua casa.

Os homens chegaram das caçadas, viram o padre e foram na casa da minha avó. Foram direto no assunto: por que ela tinha aceitado o padre na casa dela. Ela respondeu: - Ele não está fazendo mal a ninguém.

Quando o primo dela chegou, nem contou a história e foi direto no assunto, falando que ela era muito besta, porque ela tinha aceitado o padre na casa dela.

O padre só dizia “não” e dava sinal com as mãos “vamos embora daqui”.

Mataram o padre. Jogaram a bíblia no rio, derramaram açúcar, café, arroz. Queimaram a rede.

Passou-se bastante tempo sem entrar em contato com os brancos. Com o passar do tempo, tiveram outros contatos, como o padre Dom Rei.

E alguns até já pensaram: “se nós não matássemos aquele branco, hoje era pra nós sermos felizes”. Alguns aceitaram e outros não. Foram para município de Guajará-Mirim.

Como eles já conheciam bem aquela região, durante o dia, eles ficavam e, à noite, eles fugiam pro mato e ficava difícil de manter numa casa.

O padre Dom Luiz Roberto, conhecido mais como Dom Roberto, teve uma ideia: - Vamos levar vocês para onde eles não conhecem.

Fizeram uma embarcação. Saíram de Guajará, subindo o Mamoré, com destino ao rio Guaporé, pela margem direita. Numa baía eles foram entrando. Só que aí não tinha como passar. Tinha uma enorme rocha. E aí, desembarcaram e começaram a fazer um barraco para se acampar. Não tinha como passar.

Começaram a abrir a aldeia Sagarana, onde, até hoje, nós moramos. Mais ou menos 350 (trezentas e cinquenta) pessoas.

O Dom Roberto lutou desde o começo até o fim de sua vida. E antes de ele morrer, fez uma promessa: quando ele morresse, queria ser enterrado na aldeia. Nós cumprimos o que ele desejou e o que restou foram só as lembranças.

Leia com bastante atenção!

A narrativa inicia reforçando a ideia de que este é um fato real; recurso argumentativo que demonstra subjetividade do narrador que, ao iniciar seu texto, faz questão de chamar a atenção do leitor para tal fato: a veracidade dos acontecimentos.

NR 2a: *Essa história é baseada em fato real. Essa história o meu pai conta que é uma **bastante triste**. [...] Nesse tempo, o meu pai tinha uma base de dez anos e lembra muito bem o que os não-indígenas faziam com suas aldeias e seus parentes.*

*Na época em que foi aberta a Estrada Ferro Madeira-Mamoré, quando a estrada começou a ficar aberta, começou a **maior desgraça**. Eles não tinham*

*mais paz, nem sossego e começaram a fugir para mais longe. Cada vez que eles iam mais longe, **acontecia o pior**. Os índios Ero Eu Wau Wau atacavam. É que, naquele tempo, eles eram inimigos.*

Percebe-se uma série de expressões que expressam a saga vivida pelo povo Oro Wari: “bastante triste”, “maior desgraça”, “acontecia o pior”. Além disso, a narrativa é uma memória do pai que tinha apenas dez anos na época do primeiro contato e “lembra muito bem o que os não indígenas faziam com suas aldeias e seus parentes”.

Dois fatos históricos são apresentados: a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (1907-1912) e a inimizade entre os Oro Wari e os Uru Eu Uau Uau²¹. Esses acontecimentos só pioravam a situação do povo Oro Wari que se via obrigado a fugir do não-indígena, cada vez para mais longe e se deparava com outra etnia inimiga.

No trecho a seguir, o relato da narradora a respeito das doenças adquiridas no contato com os não-indígenas é confirmado por vários estudiosos:

Infelizmente, os índios contatados não escaparam as epidemias que lhes eram fatais em decorrência da aproximação com os brancos: sarampo, gripe com broncopneumonia, tuberculose... (VERDIER, 2012. p. 29)

Em 1970, quinze deles (dos trinta Oro Mon que se refugiaram em Sagarana) morreram, dizimados por uma epidemia de sarampo.

As epidemias introduzidas com as expedições de contato tiveram um efeito devastador na população wari'. Von Graeve (1977, p.7) estima que a mortalidade reduziu a população a 25% do tamanho original. Os dados de Meireles (p.95-6) mostram uma redução da população de aproximadamente mil indivíduos, no início do contato, para 399 em 1962. Conklin (p.100) indica uma mortalidade de aproximadamente 60% em três anos de contato. Sabe-se que, em uma das expedições que se dirigiu no Negro, em 1961, participaram índios já contactados da região do Lage que haviam sido contaminados com gripe em Guajará-Mirim (Von Graeve, 1989, p. 57) (VILAÇA, 1992, p. 17)

²¹ Os Uru-Eu-Wau-Wau (também grafado Uru-eu-uau-uau), autodenominados Jupaú, constituem um povo indígena falante da língua Kawahib e presente no norte do estado brasileiro de Rondônia, mais precisamente na Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau. A denominação "Uru-eu-wau-wau" foi dada aos Jupaú pelos índios Oro Wari.

NR 2b: *O pior de tudo: começaram a pegar gripe, malária, sarampo, pneumonia, tuberculose etc. Aí, começaram a morrer, principalmente criança, adulto, mulheres e idosos. Por dia, morriam, no mínimo, dez pessoas, fora os que os seringueiros matavam.*

Os indígenas tentavam impedir que os seringueiros entrassem naquela área, mas não tinham como se defender.

Uma marca que demonstra a estratégia do sujeito está no trecho: “... fora os que seringueiros matavam”. É que o simples fato de falar já exige a escolha de certos recursos expressivos e a exclusão de outros e essa opção indica a presença da subjetividade na linguagem.

A presença dos seringueiros na região é outro fato histórico da colonização de Rondônia. O monopólio brasileiro da borracha no mercado internacional fez a riqueza de donos de seringais. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) os Estados Unidos voltam-se para a borracha brasileira e assinaram o Acordo de Washington (1942), pelo qual o Brasil comprometia-se a reativar os seringais amazônicos através de uma operação conjunta com os EUA. Os seringueiros, na sua maioria nordestinos, foram chamados pelo governo a irem para a Amazônia trabalhar na **produção de borracha** para atender a grande demanda e insuficiente produção na época da Segunda Guerra. Como resultado, milhares de brasileiros do Nordeste foram enviados para os seringais amazônicos, em nome da luta contra o nazismo.

Este é o fato histórico que justifica a presença maciça dos seringueiros na região e seu consequente confronto com os indígenas.

NR 2c: *O primeiro contato que tiveram com os brancos foi de um padre. Ele foi para a aldeia dos índios. O padre tentava se comunicar, mas os índios não entendiam nada que o padre queria dizer. [...] Na hora que o padre chegou, os homens tinham saído para a caça. Só as mulheres e as crianças tinham ficado na aldeia.*

No trecho acima, a narradora conta a tentativa de contato com os não-indígenas feita por um padre. Sabe-se que foram os missionários da Província Franciscana Brasileira da Terceira Ordem Regular: o padre Provincial, Frei Roberto Gomes de Arruda e Frei José Vieira de Lima de Guajará-Mirim. (VERDIER, 2012, p. 25-6)

A reação das mulheres da aldeia, a cautela da avó e a decisão dos homens são narradas a seguir.

NR 2d: *Algumas das mulheres tentaram matar o padre, mas só que a minha avó, mãe do meu pai, não deixou e o levou para a sua casa.*

Os homens chegaram das caçadas, viram o padre e foram na casa da minha avó. Foram direto no assunto: por que ela tinha aceitado o padre na casa dela. Ela respondeu: - Ele não está fazendo mal a ninguém.

Quando o primo dela chegou, nem contou a história e foi direto no assunto, falando que ela era muito besta, porque ela tinha aceitado o padre na casa dela.

O uso na primeira pessoa é marca de subjetividade assumida “minha avó”, “meu pai”. Os homens são relatados como mais intransigentes (Foram direto ao assunto, nem contou história, ela era muito besta) e as mulheres são mais sensíveis (minha avó ... o levou para a casa dela ... ele não está fazendo mal a ninguém).

Assim, ao utilizar expressões mais comuns em comunidades não-indígenas, como: ir direto ao assunto, não contar história, a autora do texto demonstra a interculturalidade como forma de hibridismo na linguagem.

No entanto, a cena que representa a ação de re-existência do povo Oro Wari encontra-se no trecho a seguir.

NR 2e: *Mataram o padre. Jogaram a bíblia no rio, derramaram açúcar, café, arroz. Queimaram a rede.*

Matar o padre não era suficiente. Com ele teriam que ir embora o que lhe era mais caro: a bíblia (jogada no rio). Derramar o açúcar, o café e o arroz, representava retirar da aldeia qualquer vestígio de tentativa de contato. Por último, restava queimar a rede, símbolo do descanso, extensão do corpo.

No próximo texto, a autora pula etapas e vai direto a um acontecimento que demonstra a ajuda dos padres na tentativa de salvá-los dos seringueiros.

NR 2f: *Como eles já conheciam bem aquela região, durante o dia, eles ficavam e, à noite, eles fugiam pro mato e ficava difícil de manter numa casa.*

O padre Dom Luiz Roberto, conhecido mais como Dom Roberto, teve uma ideia: - Vamos levar vocês para onde eles não conhecem.

A fala do padre Roberto: *Vamos levar vocês para onde eles não conhecem*, marca bem quem são “vocês” e quem são “eles”. É a igreja intervindo para salvar “vocês” (indígenas) da perseguição “deles” (os “civilizados”). E o fato de levar os indígenas para um lugar desconhecido dos seringueiros, revela a opção feita pela hoje aldeia Sagarana e sua localização geográfica.

NR 2g: *Fizeram uma embarcação. Saíram de Guajará, subindo o Mamoré, com destino ao rio Guaporé, pela margem direita. Numa baía eles foram entrando. Só que aí não tinha como passar. Tinha uma enorme rocha. E aí, desembarcaram e começaram a fazer um barraco para se acampar. Não tinha como passar.*

Começaram a abrir a aldeia Sagarana, onde, até hoje, nós moramos. Mais ou menos 350 (trezentas e cinquenta) pessoas.

A descrição feita pela narradora é fidedigna e bem próxima a uma fotografia aérea. Primeiro, eles construíram uma embarcação, depois, saíram de Guajará-Mirim (cidade brasileira que faz fronteira com a Bolívia), subiram o rio Mamoré, mas o destino era o rio Guaporé, sempre pela margem direita. Chegaram a uma Baía e foram entrando, mas uma enorme rocha obstruiu o caminho. Então, todos desembarcaram e começaram a fazer um barraco para se acampar, pois não tinha como passar. Ali começava a surgir o que seria hoje a aldeia Sagarana.

Daquela época para hoje, mais de 60 anos se passaram e a história de Sagarana nós já conhecemos. O número de habitantes repassado pela autora é o mais atual de todos os que consultamos: 2011.

NR 2h: *O Dom Roberto lutou desde o começo até o fim de sua vida. E antes de ele morrer, fez uma promessa: quando ele morresse, queria ser enterrado na aldeia. Nós cumprimos o que ele desejou e o que restou foram só as lembranças.*

Leia com bastante atenção!

Ao encerrar a narrativa, Marcelina deixa sua subjetividade marcada no texto, principalmente quando fecha o texto com a expressão “Leia com bastante atenção!”. O desfecho da “saga” de seu povo está registrada para

quem quiser ler, porém, o pedido de atenção na leitura demonstra o valor que atribui a seu povo e a saga vivida por todos.

As lembranças que guardam de Dom Roberto por ter lutado ao lado deles será eterna e simbolizada no atendimento ao seu último desejo: ser enterrado na aldeia.

Nas narrativas a seguir, abordaremos o papel da mulher indígena, a caça, os rituais, os usos e costumes que representam a cultura do povo Oro Wari.

NR 3: A CAÇADA. *Olinda Edimar Oro Waram*

Quando nós fazemos a festa da caçada, nós mulheres nos reunimos para fazer a festa.

Quando chega a noite, pegamos palhas e batemos nos homens devagar e pedimos para eles matar veado, porquinho, paca, qualquer outro animal que ele encontrar. No dia seguinte, eles se reúnem para ir à caçada e ficam dois ou três dias na mata. Se eles matam alguma caça, eles fazem uma fogueira para assar o bicho e levam o bicho para a aldeia já assado, pronto para o consumo.

Nesses três dias que os homens estão na mata, as mulheres aprontam a chicha (chicha de milho, chicha de macaxeira), deixando ficar azeda.

Fazemos pamonha também e ficamos esperando o dia da chegada.

Quando é o dia da chegada, os homens vêm assoprando no cano da taboca, anunciando a chegada. De longe ouvimos o som.

As mulheres se aprontam, se pintam com colorau e vestem roupas diferentes para homem não reconhecer.

Pegam uma panela de dois litros para dar a chicha para os homens caçadores. Dão muita chicha para eles. Até não aguentar mais ou até provocar.

As mulheres pegam uma esteira nova para colocar as caças.

Os homens fazem a divisão das caças.

É assim a realidade da minha aldeia.

Este primeiro fragmento fala das mulheres no plural “nós mulheres”, o que deixa claro para o leitor o papel igual entre o mesmo gênero, mas diferente dos homens indígenas. Vejamos:

NR 3a: *Quando nós fazemos a festa da caçada, nós mulheres nos reunimos para fazer a festa.*

Quando chega a noite, pegamos palhas e batemos nos homens devagar e pedimos para eles matar veado, porquinho, paca, qualquer outro animal que ele encontrar.

O ritual que antecede a caçada é preparado pelas mulheres que se reúnem com antecedência para preparar os pedidos que serão feitos aos homens antes da saída para a caçada.

A batida com palhas nos homens deve ser devagar, apenas simbólica, como que para atrair a sorte que garantirá a alimentação do povo da aldeia por um bom tempo. Os animais mais lembrados são o veado, o porquinho²² e a paca. O porquinho é o cateto ou caititu, também conhecido como porco-do-mato, um porco pequeno, diferente da queixada, da anta e da paca. Não é da família do porco, porque só tem três dedos nas patas de trás.

NR 3b: *No dia seguinte, **eles** se reúnem para ir à caçada e ficam dois ou três dias na mata. Se **eles** matam alguma caça, **eles** fazem uma fogueira para assar o bicho e levam o bicho para a aldeia já assado, pronto para o consumo.*

Durante dois ou três dias os homens da aldeia ficam na mata caçando. Neste parágrafo, a autora refere-se aos homens, utilizando o pronome anafórico “eles”. Os pronomes anafóricos são utilizados para estabelecer uma referência direta ou indireta com um termo anterior, de modo que, para compreendê-lo dependemos do termo antecedente. No caso da presente narrativa, o referente ficou no parágrafo anterior quando a narradora diz: “... pegamos palhas e batemos nos **homens** devagar...”

Importante observar que “o bicho”, depois de morto, é assado ainda na mata para preservação da carne. Por isso é que chega “pronto para o consumo”.

Intercalando as atividades dos homens com as das mulheres, a autora mostra, no trecho que segue, o que fazem as mulheres indígenas, enquanto os homens caçam.

²² O cateto se diferencia pelo “colar” de pelos brancos ao redor do pescoço. A pelagem geral é longa, áspera, espessa e geralmente preta. Possuem glândulas de cheiro, na região dorsal, soltando odores fortes e desagradáveis.

NR 3c: *Nesses três dias que os homens estão na mata, as mulheres aprontam a chicha (chicha de milho, chicha de macaxeira), deixando ficar azeda.*

Fazemos pamonha também e ficamos esperando o dia da chegada.

[...]

As mulheres se aprontam, se pintam com colorau e vestem roupas diferentes para homem não reconhecer.

Pegam uma panela de dois litros para dar a chicha para os homens caçadores. Dão muita chicha para eles. Até não aguentar mais ou até provocar.

As mulheres pegam uma esteira nova para colocar as caças.

As mulheres preparam a chicha²³ e a pamonha para esperar o dia da chegada. Observa-se a forte presença do milho na alimentação dos indígenas, embora a chicha possa ser preparada com macaxeira também. Essa bebida, quando fermentada (azeda) apresenta teor alcoólico.

Ao se prepararem para a recepção, além da pintura com colorau²⁴ e da vestimenta diferente, há o detalhe do não reconhecimento pelos homens. A caçada continua simbolicamente, através da vestimenta que disfarça e da ingestão da chicha. Afinal são dois litros que os caçadores devem ingerir, no mínimo. E é “oferecido” pelas mulheres “até não aguentar mais ou até “provocar”²⁵.

Por fim, as mulheres pegam uma esteira nova onde as caças são colocadas para ser dividida, pelos homens, com todos os habitantes da aldeia. Uma lição que os não-indígenas poderiam aprender, já que os papéis masculinos e femininos são bem demarcados no texto, sendo possível reconhecer, pelas marcas de autoria deixadas pela narradora, o realce aos afazeres femininos, evidenciando sua importância, em pé de igualdade com os homens, na comunidade em que vivem. Outro aspecto importante a ser

²³ A chicha é uma bebida fermentada a base de milho e outros cereais. Em outras etnias, a chicha é conhecida por “makaloba” – bebida feita de milho ou macaxeira.

²⁴ **Colorau** - condimento e colorante de cor vermelha, feito do pó da semente do urucu ou urucum. Do tupi “uru-ku” = vermelho. É o fruto do urucuzeiro. Rondônia é o maior produtor nacional de urucum. Do livro: Carapanã encheu, voou: o portovelhês. AMARAL, Nair F. Gurgel do. Editora Temática, 2015.

²⁵ **Provocar** - tem o sentido de vomitar. “Passei a noite provocando. Alguma coisa que comi me fez mal”. Do livro: Carapanã encheu, voou: o portovelhês. AMARAL, Nair F. Gurgel do. Editora Temática, 2015.

observado nesse ritual é a divisão de tudo que foi caçado com todos da comunidade, mostrando, assim, a união social e a vida em comunidade em harmonia.

Essa relação intercultural fica clara nas palavras de Candau (2009):

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural [...] A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2009, p. 54).

Se entendermos a cultura humana como um espaço dentro do qual cada um constrói seu saber, sua forma de ser e ver o mundo, é possível pensar a interculturalidade como uma ação que pode promover a abertura desses espaços para que as culturas possam estabelecer interações umas com as outras.

Basta algum contato com os povos indígenas para saber que eles não precisam necessariamente do escrito no papel para que suas culturas permaneçam vivas nas aldeias. Ao reescrever suas narrativas, a voz dos povos indígenas buscam diálogo com os povos da cidade, apresentando-se por meio de um diálogo intercultural e histórico.

Os atos de escrita que apresentamos possuem em comum o manejo de procedimentos tradutórios e a disposição ao diálogo intercultural que nos permitem tornar mais legíveis a autoria indígena.

Passemos, agora, a análise de mais uma narrativa que evidencia a cultura indígena e sua relação intercultural. A narrativa “O milho” encaixa-se no gênero Lendas e possui cunho mitológico, exemplificando-se como manifestação oral, de propriedade coletiva da comunidade e herdadas dos antepassados, pois são aprendidas através da memória e passadas de geração em geração. Quem narra não se sente criador da narrativa, mas um transmissor, um contador que forma um elo na cadeia infinita de repetidores e guardiões das narrativas ao longo das gerações.

Considerando o contador de histórias como alguém que revive toda a tradição oral da comunidade, Souza (2006) reconhece que, apesar de o

conceito de contador não possuir diretamente o sentido de criador (autor), mas apenas o significado de repetidor da narrativa tradicional pertencente à comunidade, o contador acaba usando essas técnicas de uma forma personalizada para dar vida à narrativa, ao seguir as regras da performatividade²⁶, interagindo com a plateia e lançando mão de várias técnicas de narrar, de acordo com as reações de sua audiência. Vejamos:

NR 4: O MILHO. *Adriana Oro Win Cabixi e Lino Oro At*

Uma menina tinha 20 anos, mas nunca teve namorado. E no mato existia um homem que também nunca teve namorada, mas tem um motivo, ninguém o conhecia.

Ele resolveu fazer o primeiro encontro com essa garota, mas no encontro não rolou nada.

Depois disso, se encontraram muitas vezes, mas o encontro só era à meia-noite.

Depois de muito encontro, ela resolveu contar que estava grávida.

Ele resolveu trazer comida para ela. E trouxe milho, mas a menina nunca tinha visto milho. Ele disse: - Esse aqui é bom.

Ela comeu e gostou. E pediu: - Traga mais.

E ele trouxe.

O pai da menina viu fruta diferente e perguntou: - Que fruta é essa?

Mas ela não sabia dizer o nome.

Quando o rapaz voltou, ela perguntou o nome. Ele respondeu: - É mapac´ (que é milho).

- E o seu nome? - O meu nome é Urahá.

Ela pediu um pouquinho para plantar e ele negou a semente, mas depois resolveu trazer um panelo cheio de milho, mas a menina já tinha falado para o seu pai que ele não iria trazer semente.

Então, o pai da menina resolveu fazer uma armadilha para pegar o rapaz. Chamou todos os homens da aldeia para pegar o rapaz.

Eles ficaram escondidos atrás de uma moita, esperando o rapaz. Quando eles viram o rapaz, eles se prepararam.

²⁶ O conceito de performance foi retirado da dissertação de Mestrado de Julie Stefane Dorrico Peres. **Autoria e Performance na Literatura Indígena Amondawa-RO**, 2015. Mestrado em Estudos Literários – UNIR/RO. “é vista como uma instância que baralha a correspondência entre o vivido e o inventado, confundindo o enredo ficcional com informações biográficas como uma estratégia que possibilita ao narrador assumir uma pluralidade de vozes” (p. 39)

O rapaz vinha com um panelo cheio de milho e os homens correram atrás para pegá-lo. Ele correu, correu e o milho começou a cair até que a envira do seu panelo quebrou de uma vez.

E os homens ajuntaram todos os milhos e plantaram.

Só assim começou o milho em nossa comunidade.

E a menina ficou novamente solteirona da Silva.

A história narra o surgimento do milho e está repleta de elementos linguísticos que demonstram a interculturalidade. Vinte anos é (era) uma idade avançada para as moças se casarem (namorar) nas aldeias indígenas. O início da narrativa despreza o usual “era uma vez” ou até mesmo “antigamente” e vai direto aos personagens e suas características socioculturais, conforme pode ser visto no excerto a seguir.

NR 4a: *Uma menina tinha 20 anos, mas nunca teve namorado. E no mato existia um homem que também nunca teve namorada, mas tem um motivo, ninguém o conhecia.*

*Ele resolveu fazer o primeiro encontro com essa garota, mas no encontro **não rolou nada**.*

Depois disso, se encontraram muitas vezes, mas o encontro só era à meia-noite.

Trata-se de um encontro entre um casal, possivelmente de aldeias diferentes e desconhecidas entre si, por isso, o uso de “ninguém o conhecia”.

Os encontros aconteciam sempre à meia noite em uma alusão a magia e encantamento. No entanto, os narradores inserem uma gíria muito utilizada na cultura não-indígena, comprovando o fenômeno da interculturalidade: “não rolou nada”, ou seja, no primeiro encontro, não houve a consumação do ato sexual, onde “não rolar” significa não acontecer e “nada” representa um implícito que contém o efeito de sentido de tudo que deveria acontecer.

NR 4b: *Depois de muito encontro, ela resolveu contar que estava grávida.*

Ele resolveu trazer comida para ela. E trouxe milho, mas a menina nunca tinha visto milho. Ele disse: - Esse aqui é bom.

Ela comeu e gostou. E pediu: - Traga mais.

E ele trouxe.

O pai da menina viu fruta diferente e perguntou: - Que fruta é essa?

*Mas ela não sabia dizer o nome.
Quando o rapaz voltou, ela perguntou o nome. Ele respondeu: - É mapac' (que é milho).
- E o seu nome? - O meu nome é Uranhá.*

Ao anunciar a gravidez, o parceiro oferece comida desconhecida para a moça. Ela gosta e pede mais. Leva para sua aldeia e o pai quer saber o nome do “fruto”. Novamente a alusão ao “fruto proibido”, o pecado originário da criação do homem.

NR 4c: *Ela pediu um pouquinho para plantar e ele negou a semente, mas depois resolveu trazer um paneiro cheio de milho, mas a menina já tinha falado para o seu pai que ele não iria trazer semente.
Então, o pai da menina resolveu fazer uma armadilha para pegar o rapaz. Chamou todos os homens da aldeia para pegar o rapaz.
Eles ficaram escondidos atrás de uma moita, esperando o rapaz.
Quando eles viram o rapaz, eles se prepararam.*

Observamos, aqui, a gentileza do amor e a traição da comunidade em relação à posse do fruto, o milho que eles ainda não conheciam. Em uma tática de guerra, convoca os homens da aldeia, preparam a armadilha e se escondem atrás de uma moita para capturar o rapaz. É a luta pela sobrevivência e posse de alimentos diferentes para seu povo. Assim eles explicam o surgimento do milho que, originariamente, veio do México e se espalhou pela América do Sul²⁷. O nome do cereal, de origem caribenha, significa "o sustento da vida" e vários povos indígenas reverenciam o milho em rituais artísticos e religiosos.

Vejamos, a seguir, as marcas identitárias e a subjetividade dos autores pela escolha vocabular que mistura o que é da língua materna com o que foi assimilado no processo de interculturalidade, fortalecendo o hibridismo cultural.

²⁷ No Brasil, o milho já era cultivado pelos índios antes da chegada dos portugueses. Sobre os índios guaranis tinham no cereal o principal ingrediente de sua dieta. Com a chegada dos portugueses, há pouco mais de 500 anos, o consumo aumentou e novos produtos à base de milho incorporaram-se aos hábitos alimentares dos brasileiros. Muito provavelmente, com as grandes navegações que se tornaram comuns no século XVI e com o início da colonização do continente americano, o milho se expandiu para outras partes do mundo. In: <http://www.cnpms.embrapa.br/grao/7_edicao/grao_em_grao_materia_03.htm>. Acesso em: 18/12/2015

NR 4d: *O rapaz vinha com um **paneiro** cheio de milho e os homens correram atrás para pegá-lo. Ele correu, correu e o milho começou a cair até que a **envira** do seu paneiro quebrou de uma vez.*

E os homens ajuntaram todos os milhos e plantaram.

Só assim começou o milho em nossa comunidade.

*E a menina ficou novamente **solteirona da Silva**.*

As palavras “paneiro” e “envira” são de origem indígena, já incorporadas no vocabulário dos não-indígenas, especialmente os da Região Norte que habitam as margens dos rios e são conhecidos como ribeirinhos.

Além disso, o processo de autoria confirma-se pelo uso de palavras em língua indígena, como: *mapac’* e *Uranhá*.

Por fim, a expressão “solteirona da Silva” que ao lado da já citada anteriormente “não rolou nada”, reforçam a relação intercultural desses povos. No caso da expressão “solteirona da Silva”, a marca autoral fica por conta do uso do aumentativo na palavra “solteirona”, já que o mais comum é usar o diminutivo “solteirinha da Silva”. A palavra solteirona, isoladamente, carrega a carga semântica pejorativa semelhante a “ficar para titia” e similares.

Vejamos os significados a seguir:

Paneiro – Cesto sem alças, feito em trançado largo de talas de palmeira, muito utilizado para transportar e/ou acondicionar certos alimentos (farinha-d’água, farinha de mandioca, açaí etc.) [É empregado tb. como unidade de medida.]

Envira – nome de uma fibra extraída da casca de algumas árvores, para a confecção de barbantes, cordas ou simplesmente para amarrar alguma coisa.

Mapac’ – milho

Uranhá – nome próprio

Não rolar – não acontecer

Solteirona da Silva – expressão enfática que significa “solteira de verdade”.

A última narrativa conta uma história de traição com um caso bastante raro, inclusive em comunidades não-indígenas: ruptura peniana (quebra do corpo cavernoso, que são a estrutura erétil do órgão, responsáveis pela ereção)

NR 5: O HOMEM QUE QUEBROU O PÊNIS. Jeremias
Oro Nao; Josué Oro Nao; Rosilene Oro Nao

Antigamente, tinha a história do homem que quebrou o pênis dele por causa de uma mulher.

Essa mulher tinha marido e arrumou outro namorado.

O marido dela não sabia que ela estava namorando um outro rapaz. Todos os dias, o marido ia para o mato caçar. O namorado tinha coragem de namorar ela na casa dela. Sempre assim.

A mulher inventava de fazer chicha e pamonha para ir até o rio. Era nesse momento que ela tinha os seus encontros amorosos.

O namorado dela combinou direitinho para esperar ela no mato onde fica o caminho da água.

A mulher pegava a panela de barro para ir buscar água para fazer chicha. Ela andava, andava, mais um pouco e olhava onde que o namorado estava.

Na ida, ela passou direto para pegar água. Na volta, ele assoviou para ela: - Vem logo, disse ele.

A mulher foi em casa para voltar logo, como havia combinado com o rapaz.

Ele não aguentou mais e quebrou o pênis de tão duro que estava. O pênis dele estourou no meio.

A mulher não sabia que ele iria morrer, por isso, ela deixou a água e voltou alegre com muita vontade. Ela andou rápido, olhou na frente, viu ele morto.

Ela admirou e falou: - O que será que está acontecendo?

Virou-o e viu o pênis dele estourado no meio. - O que vou fazer com esse rapaz? Ela voltou para casa muito mal e triste.

Quando veio a tardinha, as pessoas sentiram a falta do rapaz, porque ele não apareceu. Começaram a procurá-lo no mato. Eles não descobriram onde ele estava. Eles procuraram, mas não acharam.

Aí, ela teve coragem de falar. Quando já estava escurecendo, bem a tardezinha, ela disse às pessoas que ele estava morto. Ela falou: - O rapaz que vocês procuram, ele morreu, porque quebrou o pênis e foi culpa minha. Ele queria transar comigo.

Ela contou tudinho.

Assim termina a nossa história do homem que quebrou o pênis.

NR 5a: *Antigamente, tinha a história do homem que quebrou o pênis dele por causa de uma mulher.*

Essa mulher tinha marido e arrumou outro namorado.

O marido dela não sabia que ela estava namorando um outro rapaz. Todos os dias, o marido ia para o mato caçar.

A narrativa utiliza uma expressão temporal para iniciar a história. Assim como nos clássicos da Literatura Infantil, a palavra “antigamente” refere-se a um tempo indeterminado, porém em um passado distante.

A traição é relatada com a apresentação da mulher que causou o acidente como “essa mulher tinha marido” e “arrumou um namorado”. O amante, mais comumente utilizado em outras culturas, é tratado como namorado. O marido não sabia [...] todos os dias o marido ia caçar. Seria um argumento disfarçado para justificar a traição?

NR 5b: *O namorado tinha coragem de namorar ela na casa dela. Sempre assim.*

A mulher inventava de fazer chicha e pamonha para ir até o rio. Era nesse momento que ela tinha os seus encontros amorosos.

O namorado dela combinou direitinho para esperar ela no mato onde fica o caminho da água.

Vemos no trecho acima a coragem do namorado e a trama da traição: “inventava de fazer chicha e pamonha” e “o namorado dela combinou direitinho”. O rio, o caminho da água representam o cenário do adultério. É como se a água lavasse tudo, deixando os amantes livres da culpa.

NR 5c: *A mulher pegava a panela de barro para ir buscar água para fazer chicha. Ela andava, andava, mais um pouco e olhava onde que o namorado estava.*

Na ida, ela passou direto para pegar água. Na volta, ele assoviou para ela: - Vem logo, disse ele.

A mulher foi em casa para voltar logo, como havia combinado com o rapaz.

O assovio é uma das formas de comunicação mais antigas. Percebe-se que os autores deixam a ambiguidade registrada: o assovio significava “vem logo” ou o rapaz assoviou e disse: vem logo?

NR 5d: *Ele não aguentou mais e quebrou o pênis de tão duro que estava. O pênis dele estourou no meio.*

A mulher não sabia que ele iria morrer, por isso, ela deixou a água e voltou alegre com muita vontade. Ela andou rápido, olhou na frente, viu ele morto.

*Ela admirou e falou: - O que será que está acontecendo?
Virou-o e viu o pênis dele estourado no meio. - O que vou fazer com esse rapaz? Ela voltou para casa muito mal e triste.*

A palavra “pênis” é utilizada várias vezes, seguida ou antecedida de referentes como quebrou, estourou, duro. A alegria da mulher é ressaltada com a expressão “com muita vontade” e, após o acidente, “ela voltou para casa muito mal e triste”.

NR 5e: *Quando veio a tardinha, as pessoas sentiram a falta do rapaz, porque ele não apareceu. Começaram a procurá-lo no mato. Eles não descobriram onde ele estava. Eles procuraram, mas não acharam.*

Aí, ela teve coragem de falar. Quando já estava escurecendo, bem a tardezinha, ela disse às pessoas que ele estava morto. Ela falou: - O rapaz que vocês procuram, ele morreu, porque quebrou o pênis e foi culpa minha. Ele queria transar comigo.

Ela contou tudinho.

Assim termina a nossa história do homem que quebrou o pênis.

Ao findar o dia, é hora de reunir, de conferir. Sentiram falta do rapaz, procuraram, não acharam.

A coragem da mulher é realçada. “Ela teve coragem de falar”. E falou tudo, contou detalhes: “... ele morreu, porque quebrou o pênis e foi culpa minha. Ele queria transar comigo”.

Ao relatar que “Ela contou tudinho”, os autores do texto reforçam a ideia de que ela não mentiu. “Tudinho” significa completo, não faltou nada.

Importante realçar o uso de palavras no diminutivo: tardinha, tardezinha, tudinho, direitinho. O sufixo /-inho/; /-inha/ não designa apenas o grau diminutivo; pode representar afetividade, ironia, fim de um acontecimento (tardinha, tardezinha) ou ideia de completude (tudinho, direitinho).

Considerando que os sujeitos participantes das narrativas escritas são autores do que dizem, portanto, um ser ativo nas etapas da mesma, esta situação contribui grandemente com a subjetividade e singularidade de cada um. É por isso que percebemos diferentes vozes no texto; ora é a mulher que se sobressai pela sua coragem, ora é o namorado que, de banido passa a vítima ou herói, ora é a comunidade inteira que se une na busca pelo desaparecimento de um morador. Não há julgamento, há apenas a tragédia do acidente físico no órgão genital masculino.

Os aspectos culturais continuam presentes e por isso, entendemos essas narrativas como atos da valorização das culturas dominadas e de re-existência cujas formas de perceber e interpretar o mundo são inúmeras e diversificadas.

Apresentamos a seguir um glossário com as palavras e/ou expressões que representam a identidade indígena ou a interculturalidade vivenciada pelos povos Oro Wari. Este levantamento foi feito nos 18 (dezoito) textos produzidos por eles (ver anexo)

AMON ou AMÕ – avô (alguns povos Tupi-Guarani escrevem *amũi*)

BEIJU – iguaria preparada a partir da massa da mandioca ralada e peneirada. Levada ao forno de casa de farinha (ou a uma frigideira, em escala menor), distribuído em uma fina camada, é retirado após adquirir consistência sólida.

BETIGAH – perfuração no queixo

CAPEMBA - bolsa

CAUCHO – seiva

CHICHA ou MAKALOPA – bebida feita de milho ou macaxeira

CLÃ – subclassificação na organização social dentro de determinado povo.

COLORAU - condimento e colorante de cor vermelha, feito do pó da semente do urucu ou urucum. Do tupi “uru-ku” = vermelho. É o fruto do urucuzeiro. Rondônia é o maior produtor nacional de urucum.

CUJUBIM – ave da família dos jacus

DJEOROMITXI – jabuti

ENVIRA – nome dado à faixa de cipó descascado, uma tira para se prender na testa e carregar feixes de cipó, lenha ou paneiros.

ESTRADA FERRO MADEIRA-MAMORÉ

GAMIR – clã indígena Suruí

GATIKAT - lua

GUAJARÁ-MIRIM - [município brasileiro](#) do [estado](#) de [Rondônia](#), fronteira com a Bolívia.

IGARAPÉ - rio pequeno, riacho que nasce na mata e deságua em rio.

JATOBAZEIRO – árvore que dá o fruto conhecido como jatobá. O fruto é um legume de casca bastante dura. Cada legume costuma ter 3 sementes e é preenchido por uma massa verde/amarelada, comestível, com grande concentração de ferro.

JIRAU - Espécie de grade de varas, sobre esteios fixados no chão.

KANDABUHUA - Pajé muito poderoso

KWAHIBA – *kawahiva, kawahiwa, kawahiba e kawahib* significa: o outro, aquele que não pertence ao meu povo.

LAPETANHA – aldeia

MAKURAP – Os Makurap historicamente têm uma posição de destaque no complexo interétnico da margem direita do Guaporé, tendo sua língua se convertido em “língua franca” desde o início do século XX, tempo em que o território tradicional desses grupos foi invadido por seringais, cujos padrões impuseram aos índios o regime de aviamento e a depopulação em razão de epidemias avassaladoras. Foram então confinados em áreas demarcadas para

várias etnias e cujos perímetros não representam nem a sombra do território tradicional desses povos. Nessas áreas, até hoje o Makurap é a língua indígena predominante nas festas regadas a chicha que ainda hoje são uma marca característica e articuladora dos grupos dessa região.

MAKALOPA ou CHICHA – bebida feita de milho ou macaxeira

MALOCA - tipo de cabana comunitária utilizada por alguns indígenas.

MAM XUN AMTARA ou MAM XUN AMTRA – guerreiro

MAPAC' - milho

MAPIMAI – festa do índio Suruí

MAPIMAI' - ritual da Festa da Criação do Mundo para o povo Paiter. Estas duas expressões são a mesma coisa; eles usam mais a segunda grafia.

METAREILÁ – local onde os Gamep, Makor e os Gamir estavam reunidos

MINSAGUE – resto de alimento: arroz, feijão, açúcar etc.

MOKÃY – fogo

MOQUEAR - Assar carne ou peixe no moquém. No moquém, o calor deve ser moderado, por isso as brasas são feitas com galhos secos e gravetos para que os alimentos sejam assados sem queimar. Folhas de bananeira podem ser usadas para acondicionar a carne a ser preparada.

NZAKAPUJEY – pai da mata

ORO - é uma partícula coletivizadora, que pode ser traduzida como 'povo', 'grupo'.

PAKAÁS NOVOS -

PAMA - fruto

PAMOYEY – avós, antepassados

PARENTE – todo indígena é parente.

PATOÁ – O patauá ou patoá é uma palmeira muito conhecida dos moradores da floresta. Assim como o açaí, dos frutos se extrai uma bebida conhecida popularmente por “vinho de patauá”.

PATUAZEIRO – palmeira que produz o fruto patoá.

PAXIÚBA - palmeira usada para construir casas, na confecção de assoalhos. fabricar vassouras e fazer cestos.

PFIDJIRUBE - árvore que dá muito leite

PIXONA – fruto

PROVOCAR - tem o sentido de vomitar.

QUATIPURU - cutia enfeitada - se deve ao fato de o esquilo exibir uma bela cauda; Roedor-de-bela-cauda.

RIO MAMORÉ - O rio Mamoré é um [rio boliviano-brasileiro](#) da [bacia Amazônica](#). Com o [Rio Beni](#) forma o Rio [Madeira](#) no município de [Nova Mamoré](#), no [estado](#) de [Rondônia](#). O rio corre na direção norte em todo seu percurso, sendo a maior parte deste em território boliviano.

SABURÁ – mel

TABIDEI – espécie de formiga

TAIOBA - planta que produz folhas comestíveis, rica em nutrientes.

TAPIRI - palavra indígena que significa palhoça provisória onde se abrigam lavradores, caminhoneiros etc.

TERÇADO - facão grande, geralmente usado para cortar mato.

TOCAIO - ação de alguém ocultar-se para atacar outrem ou para caçar.

TSUHA – Deus

TUCUMÃ - é o fruto de uma [palmeira](#) que chega a medir até 15 metros, geralmente solitária, de [estipe](#) com faixas de [espinhos](#) negros, [folhas](#) ascendentes, inflorescência ereta e frutos amarelos com tons avermelhados.

VAREDA – vareda é o mesmo que vereda, caminho, varadouro.

WATABEA - nome de uma planta

WAWÃPOD – dono da água

WIRA - amigo

YANIYANIRUY - anta

5.2. OS MAPAS MENTAIS E A GEOGRAFICIDADE NA HISTÓRIA DE REEXISTÊNCIA DO POVO ORO WARI.

Os mapas mentais se constituem numa forma de linguagem apropriada para a compreensão do espaço e suas variações e construções sociais. Para realizar a análise dos mapas mentais a seguir, utilizaremos a Metodologia Kozel, baseada no princípio de que cada indivíduo tem uma visão muito particular dos lugares – que advêm do simbólico construído nas relações sociais.

É importante destacar que os mapas mentais estão relacionados às características do mundo real, ou seja, não são construções imaginárias, de lugares imaginários, “são constituídas por sujeitos históricos, reais, reproduzindo lugares reais, vividos, produzidos e construídos materialmente”. (KOZEL, TEIXEIRA E NOGUEIRA, 1999, p. 172)

Ao refletir sobre a ligação do homem a terra inerente a sua geograficidade, nos remete a representação geográfica do povo Oro Wari e sua construção espacial referendada nos mapas mentais.

Os Mapas Mentais são representações que revelam a ideia que as pessoas têm do mundo, indo além da percepção individual, refletindo uma construção social (KOZEL, 2007).

Durante as aulas de geografia desenvolvidas junto aos professores indígenas em processo de formação no Projeto Açaí, no ano de 2010, nos permitiram detectar a noção espacial de suas terras através dos mapas mentais elaborados por eles. O que é evidenciado no mapa mental abaixo elaborado pelos alunos: Robson, Marcelina, Marines e Margarete pertencentes a Terra Indígena Sagarana.

Neste Mapa Mental, está em destaque o espaço natural representado pelos rios Guaporé e Mamoré, as matas e áreas de caça, área de pesca e o relevo, assim como o espaço construído da aldeia referendado pelas casas, estradas, campo de futebol, roça e o cemitério. O espaço geográfico é complementado pela representação dos limites da Terra indígena, revelando a geograficidade e as relações geográficas do povo Oro Wari com a natureza e seus espaços vividos.

De acordo com Kozel (2004) os mapas mentais são “uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais”.

O mapa mental reflete esse espaço vivido numa interessante intertextualidade entre o seu “lugar”, localizações e sentidos e a forma normativa cartográfica de representar com as direções cardeais, legenda, fonte; conhecimento normativo certamente advindo das aulas de geografia.

O lugar é impregnado de significados construídos pela experiência, “ele tanto nos transmite boas lembranças quanto a sensação de lar, e a Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal”. (TUAN, 2012, p.19)

Figura 17 – Mapa Mental da Terra Indígena Sagarana.



Fonte: Alunos Projeto Açaí II /2010. Robson, Marcelina, Marines e Margarete.

A Topofilia da Re-existência Oro Wari é cercada por naturezas exuberantes e ainda preservada, farturas de caça e pesca e áreas férteis para o plantio, além do território que garante a manutenção e fortalecimento da identidade e cultura do povo.

No encontro das águas dos rios Guaporé e sua foz no Rio Mamoré, as representações feitas por eles são: as águas “pretas” do Rio Guaporé representadas pela cor azul e as águas barrentas do Rio Mamoré são representadas pela cor marrom, destacando as diferenças das águas (densidade, cor, temperatura, acidez, matéria orgânica, velocidade, peso, dureza da água etc.) das duas bacias, evidenciando, ainda, a localização da aldeia à margem (direita) da Baía da Coca no Rio Guaporé; a outra margem (esquerda) é território boliviano e é representada por eles como uma área com natureza intocada, conforme pode ser visto em suas representações das matas, através do adensamento das árvores.

Neste momento, me valho dos conceitos de Dardel quando diz que é “...por seu gênero de vida, pela circulação das coisas e das pessoas, que o homem exterioriza sua relação fundamental com a Terra”, construindo a sua Geograficidade. (DARDEL, 2011, p.33).

Observamos, nesse mapa mental, as vias de acesso destacadas: fluviais e terrestres - o acesso entre a aldeia e o distrito vizinho de Surpresa (distrito de Guajará-Mirim) tem fortes relações sociais e econômicas com a comunidade indígena da aldeia Sagarana, pois é desse distrito que vem a energia elétrica que abastece a aldeia. É importante dizer que os alunos do ensino médio (1º, 2º e 3º anos) são matriculados na escola de Surpresa e frequentam a escola no período noturno e o transporte é feito por ônibus escolar, levando-os e deixando-os de volta na aldeia. Também deve ser observado que a representação do distrito de Surpresa está sem nenhuma árvore, completamente desmatada, sendo uma área diferente da do território indígena ainda preservado; no distrito de Surpresa, a atividade madeireira e a criação de gado são as mais intensivas. É como diz Claval (2012): “as distribuições no espaço e o sentido que dão ao cosmos, ao mundo, a natureza, a paisagem e a vida social é a partir de uma análise precisa de atitudes, práticas que utilizam, e valores que interiorizam.” (p.13)

As áreas desmatadas de roça, a “fazendinha” e os “sítios” também recebem atenção e identificam no mapa as áreas de produção, tanto da lavoura de subsistência, quanto da produção de alimentos (farinha, macaxeira, banana etc) que são comercializados nas proximidades.

As áreas de Caça e Pesca, bem como o cemitério são espaços sagrados e por isso também recebem destaque no mapa. Em muitas outras representações de mapas mentais observa-se a presença do rio, da pesca e da caça, revelando ser importantes atividades, não só alimentar, mas também cultural e de identidade tradicional indígena, enfatizando, assim, a geografia da re-existência do povo Oro Wari.

Figura 18 – Foto dos alunos do Projeto Açaí II /2010, apresentando o mapa da T.I. Sagarana, elaborado por eles, para os colegas de turma (Robson, Marcelina, Marines e Margarete).



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, 2010. Acervo do pesquisador.

Figura 19 – Foto dos alunos do Projeto Açai II /2010, produzindo o mapa mental da T.I. Sagarana (Marcelina e Margarete).



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, 2010. Acervo do pesquisador.

Figura 20 – Mapa Mental da Aldeia Sagarana, produzido por alunas da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia.



Fonte: Fabiana Ora Waram Xijein Oro Mon, Jussara Ororam Xinjein e Maripoy Arowá. Alunos do 4º e 5º Anos da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia, 2015.

Nesta representação espacial da aldeia Sagarana, as alunas Fabiana, Jussara, Maripoy nos revelam a sua percepção do espaço construído com as casas da aldeia, as roças, currais de criação e a rede de energia elétrica, ver imagem a seguir.

Figura 21 – Fotos das alunas indígenas desenhando mapas mentais da aldeia.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, 2015. Acervo do pesquisador.

O espaço natural é representado pelo rio, o sol sorridente irradiando calor e uma flor em meio às casas, seguido pela floresta com caças e frutos. No mapa mental o mundo cultural é evidenciado, “não apenas como uma soma de objetos, mas como uma forma de linguagem referendada no sistema de relações sociais onde estão imbricados valores, atitudes e vivências e essas imagens passam a ser entendidas como mapas mentais”. (KOZEL, 2007)

As representações geográficas revelados neste mapa mental presuppõe um contexto social referendando a relação da comunidades com os aspectos históricos e o espaço vivido.

Kozel (2004), argumenta que “Os mapas sempre se constituíram a partir da percepção e representação de imagens mentais”. Nota-se que no mapa

mental acima foram representados um conjunto de 5 casas (do lado esquerdo do mapa) interligadas por caminhos; a casa mais próxima do rio é o “casarão” construído pelos padres, hoje essa antiga edificação serve como alojamento para os professores (não-indígenas), enfermeiros, técnicos, pesquisadores e visitantes.

Yi-Fu Tuan (2012) evidencia a importância da ideia de “centro” e “periferia” na organização espacial. “Em todos os lugares, as pessoas tendem a estruturar o espaço – geográfico e cosmológico – com elas no centro a partir daí, zonas concêntricas (mais ou menos bem definidas) com valores decrescentes”. (TUAN, p.49). Observa-se ao centro desse conjunto de casas a representação do prédio da escola, seguido da enfermaria e outras residências. As áreas de roça e as delimitadas como áreas de criação de animais (bovinos e principalmente aves: galinha e patos) também recebem ênfase pelo fato de serem seus espaços vividos. A Topofilia Oro Wari feminina são os espaços onde as mulheres têm suas obrigações dentro da comunidade e, por isso, recebem atenção. Outro elemento a ser observado é a flor em meio ao mapa entre a escola e as casas, evidenciando a delicadeza e o carinho das meninas com escola - o olhar feminino e ainda o sol sorridente, dando a ideia de um **Lugar** feliz e bom para se viver, um Lugar da Re-existência Oro Wari.

As áreas de caça e pesca, o rio e a floresta estão nas periferias dessa representação, pois se trata de espaços mais relacionados aos homens. (Diferença essa também percebida em representações feita por meninos.) O pé de tucumã e o “porcão” comendo o fruto no chão são indicativos de uma forte relação do povo Oro Wari com a natureza, que garantem a manutenção de suas tradições dentro desse território. Embora seja um Lugar de dificuldades, carências e sofrimentos, é representado como um bom lugar pra se viver, com sol, flores, pássaros e cores. O Lugar da Re-existência Oro Wari.

Por fim, o centro do mapa recebe destaque com a linha de energia elétrica, representada pelos postes, fios e lâmpadas. A ligação da aldeia com o mundo se faz: cultura, lazer e informação, principalmente, mas também para o beneficiamento da produção agrícola e a conservação de alimentos.

Os mapas sempre se constituíram a partir da percepção e representação de imagens mentais. Atualmente, vêm despertando a atenção de vários profissionais preocupados em

entender os complexos aspectos do mundo atual, principalmente relacionados ao sociocultural. A geografia incorpora essa abordagem a partir do enfoque comportamental, com os mapeamentos cognitivos, passando pelo conceito de espaço vivido, em direção às representações sociais, refletindo nessa inter-relação a Geografia das Representações, que tem nos Mapas Mentais um dos seus principais aportes metodológicos. (KOZEL, 2004, p.169)

Nas aldeias é comum encontrar: geladeiras, televisões, rádios, ventiladores; com menor frequência, computadores e telefones celulares. Algumas mulheres indígenas mais jovens utilizam *whatsapp*, possuem perfil em redes sociais, jogam futebol, são consumidoras e consultoras de produtos de beleza (Jequiti, Avon, por exemplo).

Figura 22 - Mapa Mental da Aldeia Sagarana produzido por alunos da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia.



Fonte: Paulo Júnior Oro Nao' e Natanael. Alunos do 4º Ano da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia, 2015.

Neste Mapa Mental elaborado pelos alunos Paulo e Natanael o espaço natural representado pelos rios, florestas e áreas de caça se evidencia.

Conseguimos distinguir facilmente os mapas mentais elaborados por meninas e meninos; os papéis dos sexos/gêneros e a percepção nas culturas em que os papéis das mulheres e dos homens são distintos; os olhares diferenciados sobre o meio ambiente assim como as atitudes para com ele. Por isso, os mapas mentais dos homens e das mulheres são muito diferentes e, segundo Tuan (2012), referendam diferentes visões de mundo e consequentemente de percepções e apreensões do lugar.

Além do Rio Guaporé, dois igarapés que drenam a área da aldeia Sagarana também são representados, revelando as relações dos meninos com a atividade da pesca e o transporte fluvial. O rio é o principal meio de comunicação, é por onde chegam as compras feitas na cidade, é por onde chegam as informações, as relações econômicas, os visitantes, os prestadores de serviço. Para os Oro Wari que vivem na aldeia Sagarana, o rio retrata referenciais afetivos do espaço vivido.

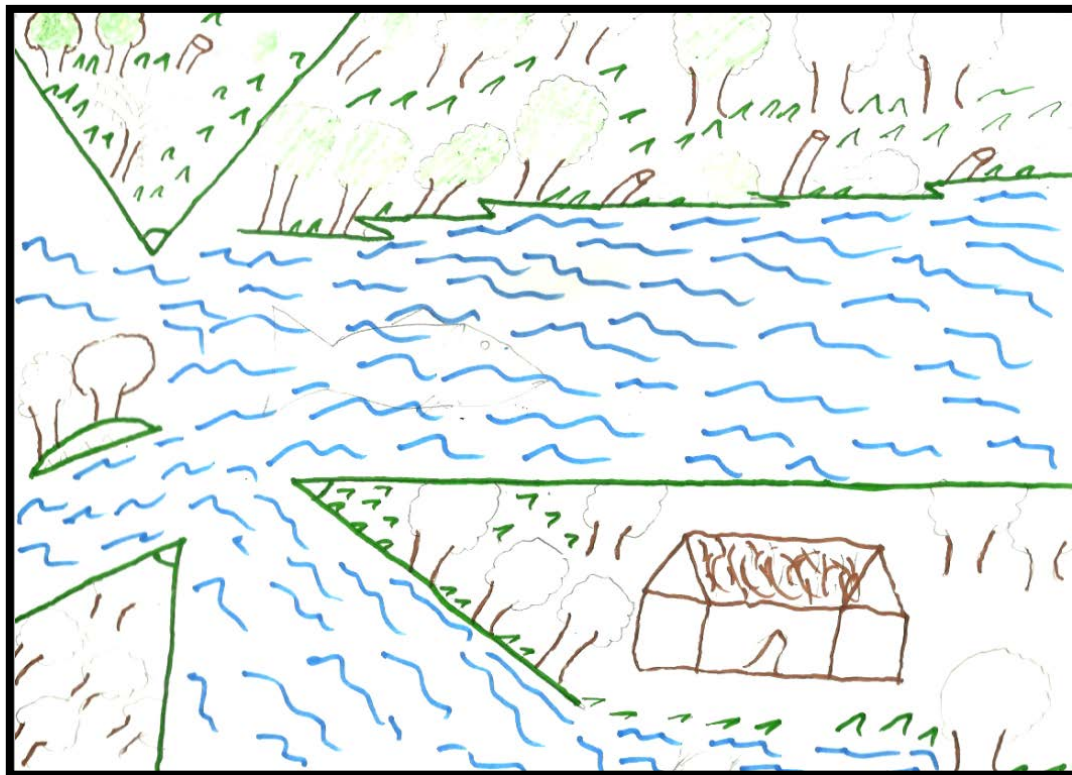
Mello (1990) destaca que o Lugar está impregnado de referenciais afetivos os quais desenvolvemos ao longo de nossas vidas a partir da convivência com o lugar e com o outro. Eles são carregados de sensações emotivas principalmente porque nos sentimos seguros e protegidos.

Algumas áreas de caça são representadas nesse mapa mental, além de um grupo maior de casas, mostrando maior amplitude do espaço, não evidenciada pelas meninas. Para os autores deste mapa, sua aldeia significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiências e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança (RELPH, 1979).

A floresta e o relevo da região também estão representados no mapa; é possível perceber diferentes aspectos, mudanças de ambientes, vegetação densa, mata fechada, áreas desmatadas, os barreiros onde há a concentração de caça. Não foram representadas áreas de lavoura, as “fazendinhas” ou “sítios” estão representadas somente com uma casa e um cercado, os animais criados não foram representados, revelando esse outro olhar sobre as coisas e as relações de gênero na aldeia, combinando com o que outros pesquisadores como Leite (1988) e Kozel (2004) definem como “lugar” - fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente, sendo, portanto, “espaço vivido”,

impregnado de percepções, significados e complexidades inerentes aos aspectos socioculturais das sociedades.

Figura 23 - Mapa Mental da Aldeia Sagarana



Fonte: Alunos (não identificados) da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia, 2015.

Neste mapa mental sem autoria o rio e seus meandros, margens, baias e igapós estão representados como principais “elementos”. O espaço construído, representado pela casa está às margens do rio em um ponto de encontro das águas, onde todos os “caminhos” levam para ao espaço vivido. Esse espaço de acordo com Eric Dardel é um espaço único: “O espaço geográfico tem nome próprio; tem um horizonte, uma modelagem, cor, densidade. Ele é sólido ou aéreo, largo ou estreito: ele limita e resiste” (2011 p. 02). A casa às margens do rio Guaporé são a existência e a realidade geográfica desse aluno que representou o seu LUGAR em meio às águas do rio, concordamos com Dardel quando diz “O homem é agenciado pelo ambiente geográfico: ele sofre a influência do clima, do relevo, do meio vegetal. Ele é montanhês na montanha, nômade na estepe, terrestre ou marinho” (p. 09) e é assim pode ser considerado esse representante Oro Wari quando se

analisa seu mapa mental, quando ele mostra o rio como seu, e ali ele se sente seguro, é dali que ele veio, é da beira do rio que ele vê a vida, é de onde se tira o alimento, se chega e se vai, é do rio que vem as notícias das redondezas, o rio e seu entorno é o lugar de re-existência Oro Wari para esse aluno.

A Geografia da Re-existência do Povo Oro Wari é concebida através de símbolos, sinais, cores, intensidades e representações, a comunicação é consistente, concreta. Como sabemos, a produção de “mapas”, é uma forma escrita e comunicação milenar, um aporte para o entendimento do *outro*, reconhecimento de suas diferenças e consequentemente o respeito por suas tradições.

Em trabalho de campo uma vivencia inusitada ao conhecer o Vereador Arão Oro Waram Xijein na cidade de Guajará-Mirim-RO quando convidado para uma entrevista na radio local. Em meio a entrevista, relatando o trabalho desenvolvido junto aos professores (ex-alunos) em suas atividades em sala de aula sobre a produção de narrativas e principalmente dos mapas mentais, o vereador demonstrou interesse nos convidou a estendê-la a sua aldeia, na Terra Indígena Igarapé Lage – Guajará-Mirim/RO. Em seguida, nos convidou para acompanhá-lo até seu gabinete na câmara de vereadores e, orgulhoso, nos mostrou, uma tela de aproximadamente 1,5m X 2m pintada em óleo; uma representação (Mapa Mental) das 7 (sete) Terra Indígena de Guajará-Mirim elaborado por ele. Essa representação pode ser vista a seguir.

Destacando na representação o espaço natural com os rios, matas e o relevo existente na área. Como espaço construído aparecem as estradas e a localização das aldeias que compõem a Terra indígena de Guajará-mirim.

Figura 24 – Foto de Quadro em óleo, representando as Terras Indígenas de Guajará-Mirim/RO.



Fonte: Arão Oro Waram Xijein, 2015.

Fica claro que a forma de representação dos elementos na imagem: ícones, letras e mapas trazem informações relevantes, assim como a distribuição da imagem: perspectiva e forma horizontal.

5.3. OS SABERES E AS REPRESENTAÇÕES GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APONTAM PARA UMA GEOGRAFIA DA RE-EXISTÊNCIA.

Ao pensar a Geografia como a ciência que reflete a dinâmica espacial integrando o homem e natureza nos remete aos saberes indígenas e sua relação com o contexto escolar. Os saberes e as representações dos alunos indígenas podem ser valiosos quando valorizados, elevando a criticidade dos alunos interligando ao cotidiano.

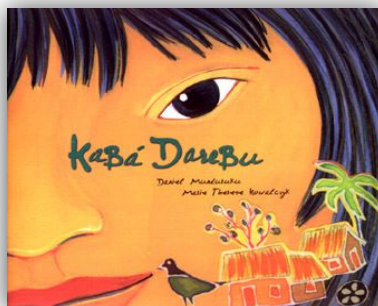
Márcia Spyer Resende²⁸ (1994, p. 101-102) propõe uma escola alternativa que se articule com outros momentos da vida das aldeias, “constituindo-se em espaço a um só tempo de resistência e de apropriação de saber. Seus conteúdos e metodologias devem estar, por isso mesmo, em íntima conexão com o movimento mais amplo das nações indígenas pela sua afirmação político-cultural”.

Ao falar sobre os saberes e representações geográficas na educação escolar indígena, queremos demonstrar que é possível “ler” no cotidiano dos povos Oro Wari uma geografia da re-existência, seja nas caçadas, nas pinturas corporais ou nos animais mais significativos.

Para realizar o trabalho com os saberes e as representações geográficas, tivemos como aporte o livro de Daniel Munduruku “Kabá Darebu”. Após a leitura do livro para os alunos da Escola Indígena de Sagarana, solicitamos que representassem alguns momentos do cotidiano ou peculiaridades de seu mundo vivido como: caçada, pintura corporal e animais.

O livro é narrado em primeira pessoa por uma criança indígena de 7 anos, que tem o mesmo nome do livro e pertence a etnia Munduruku. No livro há a descrição das casas, da aldeia, da língua, da mãe, do pai, dos animais que são mais caçados pelo pai, das raízes e frutos mais consumidos. Traz também as brincadeiras preferidas dos meninos e das meninas, dos animais de estimação, das pinturas corporais, da contação de histórias pelos mais velhos, dos instrumentos musicais.

Figura 25 – Capa do Livro Kabá Darebu



Fonte: MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

²⁸ RESENDE, Márcia Spyer. *Um mapa do que pode ser a geografia nas escolas indígenas*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

O livro encerra com um hino à liberdade:

Nós gostamos de ser o que somos porque somos parte de um povo e temos orgulho de nossa gente, de nossa história, de nossos antepassados.
E queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos e queremos que eles contem para seus filhos e para os filhos de seus filhos.
Só assim continuaremos vivos...
... e livre... (MUNDURUKU, Daniel, 2002, p. 21-22)

As análises, a seguir, foram feitas a partir de algumas atividades propostas às crianças indígenas Oro Wari. As atividades apoiaram-se na leitura do livro acima descrito (de Daniel Munduruku): representação por meio de desenhos e/ou textos que retratassem o cotidiano - caçada, pintura corporal e animais.

5.3.1. As Caçadas

Instigados a representar a caça em sua aldeia, as crianças indígenas do Ensino Fundamental de Sagarana, portaram-se como representantes de seu povo e, ao observar os desenhos feitos por eles, sente-se a presença da sua territorialidade. Os alunos e alunas trazem para a escola seus conhecimentos de vida, reforçando a ideia de que “da vida de cada povo nasce uma geografia”, evidenciando a relação homem natureza.(BRASIL, 2005, p. 225).

Os conhecimentos e saberes da criança indígena devem ser o ponto de partida e chegada da geografia na escola, através de um diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não indígena.

Vejamos o que dizem os mapas mentais a seguir:

Figura 26 – Mapa mental - indígena preparado para a caça.



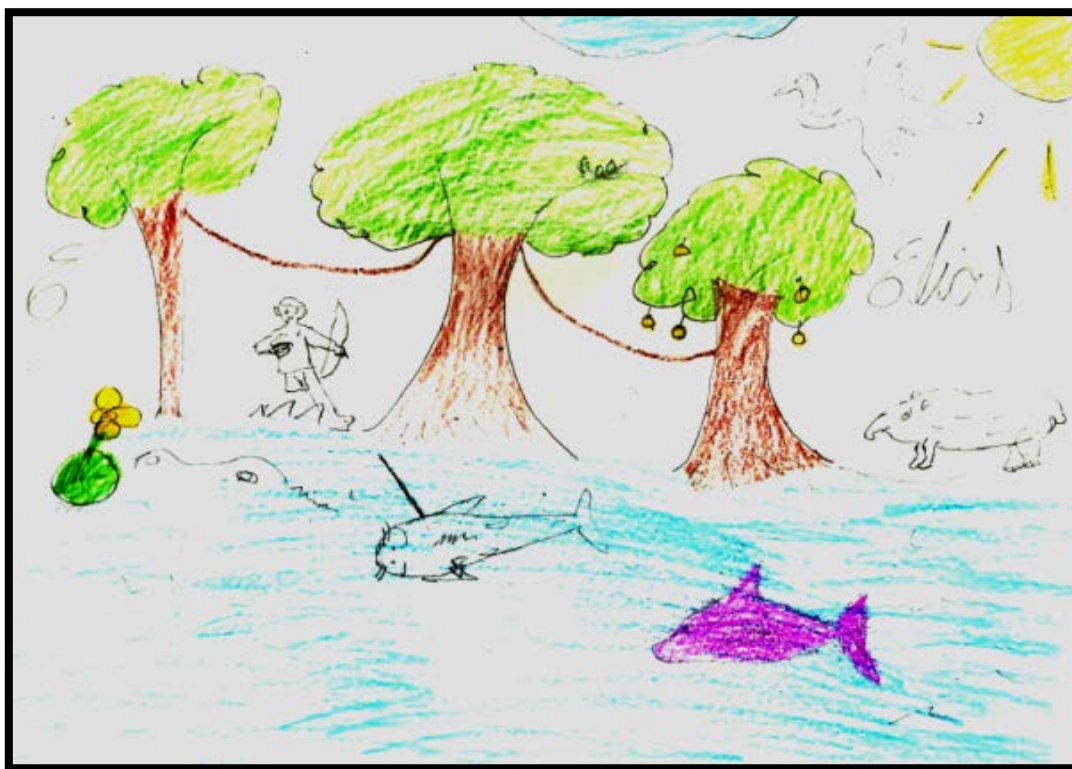
Fonte: Luís Roberto Patucwe Uru Oromon. 9 anos. Aluno do 2º Ano da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Aldeia Sagarana. Município de Guajará-Mirim. Rondônia, 2015.

Na imagem acima, em primeiro plano, percebe-se como particularidade o indígena preparado para a caçada. Rosto pintado, penas na cabeça, arco e flechas.

Ao fundo, a representação do espaço natural, o rio e a floresta. No rio, dentro de uma canoa, está o indígena que disparou a flecha em um peixe, evidenciando a atividade da pesca como particularidade.

Há a especificação dos ícones como os elementos da paisagem natural, os elementos da paisagem construída, os elementos móveis e os elementos humanos.

Figura 27 –Mapa mental- A pesca.



Fonte: Elias Arowá Filho. 17 anos. Aluno do 4º Ano da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Aldeia Sagarana. Município de Guajará-Mirim. Rondônia, 2015.

A representação do Elias nos mostra a variedade de animais nas proximidades do lago: o peixe já flechado, o jacaré e um boto rosa – este, o único animal em destaque, demonstrando a sua existência e também a sua não utilização como alimento como particularidade.

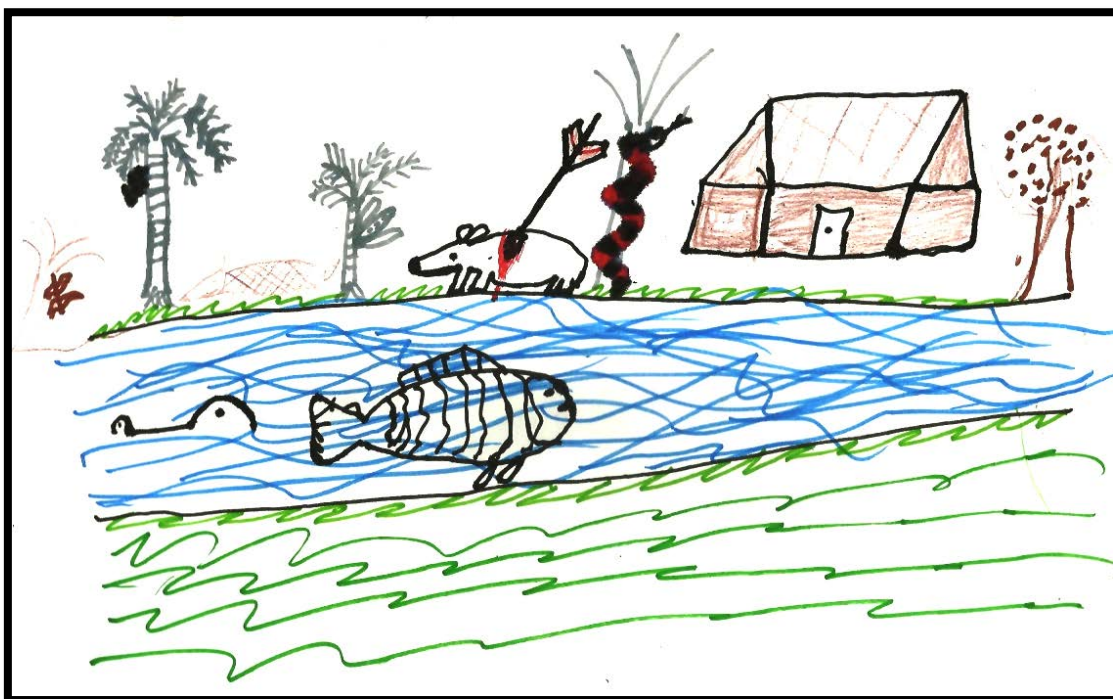
Às margens do lago percebe-se uma anta, este, sim, um animal muito apreciado no consumo alimentar indígena.

Ainda para demonstrar o espaço natural e a beleza do local, o aluno representou o sol, flores, árvores frutíferas e uma garça sobrevoando o rio.

Assim, os saberes geográficos possibilitam conhecer o mundo através da “paisagem (o que se vê), do lugar (o que se sente e com o que a pessoa se identifica) e do território (referências significativas para os povos e indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir a sua cultura)”. (BRASIL, 2005, p. 226).

Os povos indígenas necessitam de espaços na educação escolar dos quais participam a comunidade e todo o seu entorno. Só assim podem assegurar a tradição e o modo de ser indígena.

Figura 28 – Mapa mental- A caça ao porco do mato.



Fonte: Cleisson Oro Mon. 10 Anos. Aluno do 2º Ano da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Aldeia Sagarana. Município de Guajará-Mirim. Rondônia, 2015.

O porco do mato (porcão ou porquinho) como os indígenas da Aldeia Sagarana costumam chamar os animais da mesma família são os mais utilizados na alimentação e são caçados, também, de forma tradicional, embora os Oro Wari já façam uso de armas de fogo.

Além do peixe e do jacaré, representados no lago, do tatu e dos pássaros, na mata, percebe-se a proximidade da casa e algumas árvores frutíferas como o açaí e o milho convivendo em um mesmo ambiente, como particularidades. O espaço natural é representado pelo lago e pelas árvores e o espaço construído pela casa.

Elemento “estranho”, porém sempre presente nas caçadas é a cobra. Representada de maneira desproporcional, pode significar o tamanho do medo ou a simbologia do mito da Cobra Grande, muito comum em áreas ribeirinhas.

Para a educação escolar indígena seja, de fato, parte de uma escola alternativa deve conter a criatividade e o momento cultural da comunidade indígena com uma visão crítica sobre a invasão cultural da sociedade

envolvente. Como bem acentua Resende²⁹ (2002, p. 113), “Não cabe a nós, educadores “brancos”, decidirmos unilateralmente o que e como ensinar nas escolas indígenas, nem de que modo estas escolas devem ser organizadas”.

Sobre as duas representações acima, ainda cabe ressaltar a presença de dois animais que são também símbolos míticos das comunidades ribeirinhas e indígenas como particularidades em seus mapas mentais: o Boto Cor de Rosa e a Cobra Grande.

Segundo Mircea Eliade: “O mito é considerado uma história sagrada e, portanto, ‘uma história verdadeira’, porque sempre se refere à realidade” (1998, p.12). Por isso, contar sua história significa falar sua verdade, pois, não tendo nenhum compromisso com a razão, sua consciência mítica manifesta o modo como o enxerga a vida.

As diferenças entre mito e lenda são sutis. Mito e Lenda retratam necessidades humanas de entender as coisas do universo e de superar o medo e a insegurança. Sendo uma verdade intuitiva que dispensa provas, não obedecem à lógica empírica, apenas tranquilizam a pessoa dentro do mundo natural.

A cultura indígena é fruto do ambiente onde vive - um santuário natural cercado pela floresta e rios e tem por raiz a experiência da relação com o meio ambiente. Não sendo adquirida na escola, de forma acadêmica, a cultura indígena desenvolve-se a partir da aceitação do grupo que perpetua os costumes por meio da tradição oral.

O Boto é, assim, um dos mais importantes habitantes encantados dos Rios da Amazônia. Conta a lenda que à meia-noite ele se transforma em homem, veste roupa branca e usa um chapéu branco para ocultar uma abertura no alto da cabeça por onde sai um forte cheiro de peixe. Ele aparece nas festas e encanta e seduz as mulheres. Dança a noite toda, sai com elas para passear e antes do amanhecer pula na água e volta à forma primitiva de peixe, deixando as moças sempre grávidas. Além de sedutor e fecundador é conhecido também como o pai das crianças de paternidade desconhecida, pois as mães solteiras o acusam de ser o pai de seus filhos.

²⁹ A geografia e a educação indígena... Rev. Bras. Educ. Geog., Campinas, v. 3, n. 5, p. 82-97, jan./jun., 2013 95

Ao representar o Boto na imagem da aldeia, entendemos que a linguagem imagética é como disse Bakhtin (1999, p.183):

O sistema das imagens da festa popular formou-se efetivamente e viveu durante milênios. No curso desse longo processo, houve evidentemente *escórias, sedimentos mortos* na vida corrente, nas crenças e preconceitos. Mas no essencial, esse sistema cresceu-se com um *sentido novo*, filtrando as *esperanças e ideias populares novas*, e modificou-se no crisol da experiência popular. A língua das imagens, ganhando novos matrizes, refinou-se. E graças a ela que as imagens da festa popular puderam torna-se uma arma poderosa na apreensão artística da realidade e puderam servir de base a um realismo verdadeiramente amplo e profundo.

Para os povos indígenas não existe nem lenda, nem mito; na concepção adotada por eles o mito é um patrimônio cultural que se constitui na coesão social, preservando sua identidade e sendo, portanto, uma verdade para eles.

Já a lenda da Cobra Grande, também conhecida por Boitatá, conta a história de uma cobra de fogo que aparece deslizando pelas matas, espalhando clarões na noite. Quando morre, espalha uma luz que tem na barriga pela escuridão da noite carregada pelo vento. Essa luz é proveniente dos olhos dos animais de que ela se alimenta, principalmente dos gatos, que ela digere, mas conserva a luz. Às vezes o boitatá anda a pé, como um fantasma branco e transparente, de olhos grandes e furados, assustando animais e viajantes.

Para Geertz (1989, p.10) “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade.” Essas particularidades são resultados de um sujeito que tem capacidade de envolver seus signos e simbologias via linguagem. É por isso que, quando nos deparamos com uma diversidade diferenciada como a dos povos indígenas, nasce um sentimento de significância nunca desenvolvida pelos que entram em contato contínuo com suas culturas e sociabilidades. É dessa forma que as representações culturais estão imbricadas ao universo simbólico das linguagens culturais já existentes.

5.3.2. Pinturas no Corpo

Uma das características que mais marcam a cultura indígena é a pintura corporal que pode ser vista como tão necessária e importante esteticamente como a roupa usada pelo “não-indígena”. A pintura corporal para os índios tem sentidos diversos, não somente na vaidade, ou na busca pela estética perfeita, mas pelos valores que são considerados e transmitidos através desta arte.

No entanto, essas pinturas foram pouco estudadas e eram consideradas apenas uma atividade lúdica, de decoração. Porém, alguns estudiosos perceberam que o grafismo dos povos indígenas ultrapassa o desejo da beleza, trata-se, sim, de um código de comunicação complexo, que exprime a concepção que um grupo indígena tem sobre um indivíduo e suas relações com os outros índios, com os espíritos, com o meio onde vive, denotando mais uma de suas particularidades.

Quando um indígena pinta seu próprio corpo, ele demarca seu lugar dentro de seu mundo. Dentre as diversas formas de mostrar a cultura indígena, a predominante é a pintura corporal. As tintas para as pinturas são feitas das mais diversas formas. A mais conhecida é preparada através do jenipapo que é retirado verde e seu líquido é extraído, em contato com a pele se transforma em uma tinta preta que se fixa na pele por até duas semanas. É interessante lembrar que essa tinta não sai sem que se passe no mínimo uma semana. Existem etnias que usam a semente de Urucum que solta uma tinta vermelha, há etnias que usam barro e também outras formas de tinta específicas para as pinturas corporais. As pinturas usadas nas crianças são diferentes das usadas por adultos e há ainda etnias onde os homens têm uma pintura distinta das mulheres.

Os significados dessas pinturas são os mais variados e cada etnia tem suas próprias representações e simbologias. Há pinturas que são utilizadas em comemorações, outras são de rituais sagrados. Há aquelas que demonstram os sentimentos desde os mais felizes até as de quando estão revoltados e indignados pelos diversos problemas que enfrentam, mas o importante é saber que cada povo tem suas pinturas próprias e cada uma dessas pinturas tem um significado único, de acordo com a expressão cultural de cada um desses povos.

No passado, os mais velhos imitavam os animais como a onça e outros. Quando aconteciam as festas, todos usavam pinturas, crianças, jovens e adultos, principalmente nas festas de dança, beber chicha, vinho de Patuá, de mel etc. Hoje, nós quase não nos pintamos mais. Apenas alguns se pintam. (ORO NAO', Abel, 2015, p. 18³⁰)

José Oro Mon, indígena pertencente ao povo Oro Wari diz que cada pintura tem seu significado:

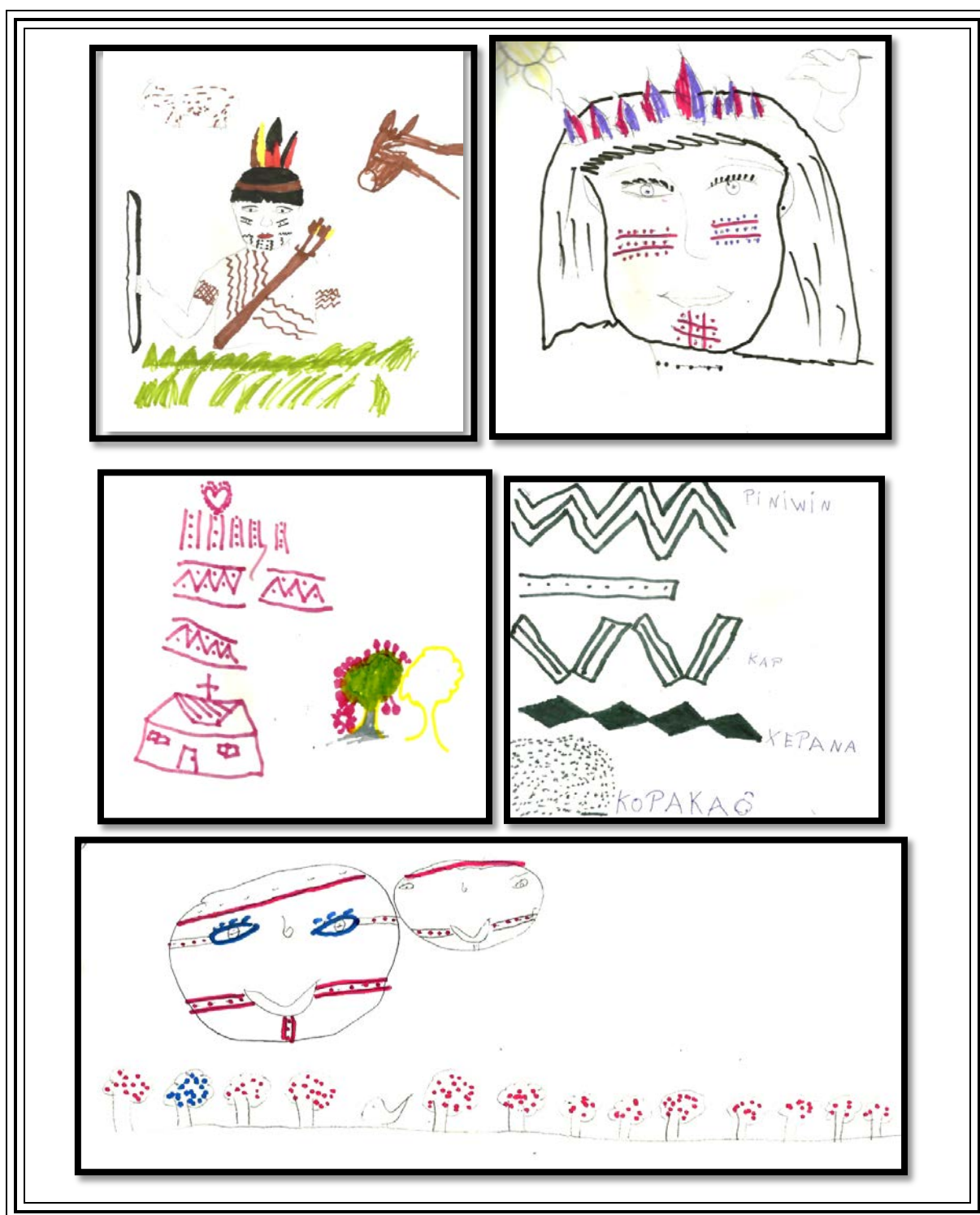
[...] a pintura no braço e no peito é sorte, a exemplo de quando querem caçar ou quando querem fazer guerra. Os homens pintam o peito e o braço, as mulheres, as moças e as crianças pintam a boca. As pinturas realizadas no braço, no peito, na boca e na perna são representadas por linhas abertas e pontos. O povo Oro Wari de Rondônia se pinta somente nos momentos de festas ou nas comemorações de plantio de milho, de caça e de pescaria. Cada etnia do povo Oro Wari representa sua própria pintura, sendo que a pintura das crianças é diferente das pinturas dos adultos. As crianças de seis a dez anos pintam somente a mão e o pezinho. Nós pintamos as crianças para não pegarem as doenças, por isso nós pintamos com carinho. A pintura da boca representa a boca da onça, em imitação à boca da onça que é toda pintada. Os homens pintam o peito e o braço, pois acreditam que dá muita sorte, como na caça, na pescaria etc. As mulheres pintam a boca e o braço. Quando queremos fazer uma festa, nós pintamos o nosso corpo: no braço, no peito, na boca, nas costas e nas pernas, sendo que cada pintura tem seu significado. Nós não usamos qualquer tinta, nós usamos a tinta do jenipapo. Quando queremos nos pintar, preparamos a tinta: tiramos o jenipapo verde e colocamos no fogo, depois tiramos a casca e mastigamos para a tinta ficar forte. (ORO MON, José, 2015, p. 21)³¹

A seguir, mostramos alguns mapas mentais elaborados pelos alunos do ensino fundamental da Aldeia Sagarama, povo Oro Wari., evidenciando a particularidade da estética corporal.

³⁰ ORO NAO', Abel. *Etnomatemática do Povo Oro Não'*. In: LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lucia Cereda, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Projeto Educação Socioambiental Voltado a Gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Proext – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.

³¹ ORO MON, José. *Geometria na pintura corporal do povo Oro Wari*. In: LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lucia Cereda, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Projeto Educação Socioambiental Voltado a Gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Proext – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.

Figura 29 – Mapas mentais- Estética corporal



Fonte: Cleiton Oro Mon, Maripoy Arowá, Gislane Wao Xai Cao Orowaje, Adão Ora Waram Xijein dos Santos e Maria Pijim Ororomon. Alunos da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Aldeia Sagarana. Município de Guajará-Mirim. Rondônia, 2015.

A seguir, vemos uma aluna indígena mostrando desenhos feitos sobre as pinturas no corpo.

Figura 30 – Foto de aluna indígena mostrando os desenhos da pintura corporal.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, 2015. Acervo do pesquisador.

As comunidades indígenas utilizam formas, símbolos e cores diferenciadas como estética corporal como: linhas abertas, linhas fechadas, pontos, etc.

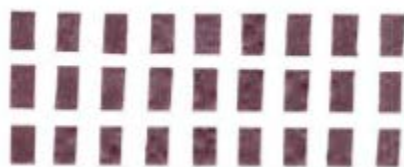
Carlos Oro Waram Xijein³² (2015, p. 24-25) fala sobre algumas pinturas usadas pelo povo Oro Waram Xijein:

Menein Ka Paya Wa - Quer dizer pintura da boca. Essa pintura é usada por qualquer sexo, tanto feminino, quanto masculino, adulto e criança em qualquer idade. É mais utilizada na festa.



Mamram – Quer dizer piabinha. Ela é pintada em qualquer parte do corpo, e também é utilizada na realização da festa.

³² ORO WARAM XIJEIN, Carlos. *Sobre o Artesanato do meu povo*. In: LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lucia Cereda, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Projeto Educação Socioambiental Voltado a Gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Proext – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.



Kawinakakam – Essa pintura é fundamental mais para as mulheres. Ela não se pinta em qualquer parte do corpo. Ela é pintada do ombro até as pernas, e também é utilizada no dia da festa.



Xik pan – É uma pintura que é feita na parte da testa. Ela é vermelha, feita com a tinta do urucum. Ela é utilizada somente na realização da festa e não com as outras atividades do dia-a-dia.



Krio – É uma pintura que representa uma piaba. A tinta é de jenipapo. Ela é pintada em qualquer parte do corpo. É utilizada somente em festas.



Kopakao' – Significa a pintura da onça. Ela é pintada em todo o corpo. Para representar bem a pintura da onça, do jeito que está no desenho, utilizamos um pedaço de taboca para igualar com a pintura da onça. Essa pintura é mais usada nas festas.



Piniwin – Essa pintura é pintada no braço, em parte da barriga e até nas pernas. É uma pintura feminina. É utilizada no dia das festas tradicionais da dança, da pescaria, da caçada e da chicha. Também é usada no passeio para outra aldeia.



Percebe-se que as crianças representaram em alguns símbolos as pinturas corporais acima descritas.

Arão Wao Hara Ororam Xijein³³ relata que, assim como na cultura do não-indígena, os jovens da aldeia não valorizam suas culturas. “Infelizmente nossas comunidades não estão dando valor aos conhecimentos das tradições e à identidade do nosso povo, principalmente os jovens, que não valorizam a sua cultura” (2015, p. 26). Arão conta que os mais velhos ficam reprimidos pelos jovens da aldeia, porque o número de mais velhos é muito pequeno se comparado com o número de jovens. E finaliza: “É por isso que nós professores indígenas temos que nos aliarmos com os mais velhos para combater a ideia dos jovens de que a cultura ocidental é melhor do que a nossa”. (2015, p. 26)

Os cinco indígenas a seguir escreveram a respeito da **Pintura Corporal dos Wari**: (Ariram Cao Orowaje, Edna Cao Orowaje, Jap Mete Verônica Oro Mon, Wan E'oro Waram Xijein, Wem Cacami Cao Oro Waje).

As informações sobre pintura corporal que apresentaremos a seguir foram coletadas junto a pessoas idosas dos subgrupos Oro Mon, Orowaram Xijein e Cao Oro Waje, da Aldeia Indígena Sagarana, localizada a 390 km de distância do município de Guajará-Mirim/RO. A pintura corporal é um bem cultural de grande valor para os povos indígenas e não poderia ser diferente para o povo conhecido na literatura como Pakaas Novos. Ela é parte da história dessa etnia e representa sentimentos do cotidiano, o bem e o sagrado. Na pintura corporal são utilizadas duas cores: o preto azulado do jenipapo e o vermelho do urucum. A cor preta é sempre usada especificamente para produzir materiais gráficos no corpo sempre associados aos elementos da natureza. O vermelho do urucum é aplicado misturado com óleo de babaçu ou um tipo de larva (oroyat), um tipo de gongo presente no pé do patoá ou outro coqueiro. Essa pintura era utilizada no dia-a-dia. A nossa entrevistada, chamada Wao Xai Oro Waram Xijein, nos disse que a pintura com urucum era utilizada para afastar a tristeza e a doença. Era utilizada também como forma de proteção, nesse caso o corpo era untado (toto = untar). Ao nascer, a criança depois do primeiro banho era untada com urucum, suas mãos e pés eram pintados com jenipapo e passava-se óleo de babaçu na cabeça. Isso para evitar que o bebê ao levar a mão

³³ WAO HARA ORORAM XIJEIN, Arão. *Modos próprios de contagem do meu povo*. In: LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lucia Cereda, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Projeto Educação Socioambiental Voltado a Gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Proext – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.

à boca sugasse o sangue do parto. Nos dias comuns, as pinturas podem ser bastante simples, porém, nas festas que eram realizadas tradicionalmente entre dois subgrupos distintos, o corpo todo era pintado com jenipapo e urucum, com pinturas imitando algum elemento da natureza. (CAO OROWAJE, Ariram e outros; 2015, p. 27-29)

Existem desenhos específicos para cada região do corpo e também para homens e mulheres. Há pinturas de vários tamanhos, diferentes significados e momentos adequados para utilizá-los. A seguir a listagem com algumas pinturas com jenipapo:

Oroxita – Uma espécie de lagarta.
 Piniwin – Uma espécie de lagarta.
 Makom – Cipó.
 Kaowiyikam – Cipó (mais fino), pintura só para mulheres.
 Wutu wutu – Cobra preta.
 Mayiwao – Espécie de cobra.
 Xepana – Tronco de árvore, pintura só para homens.
 Paxam – Pássaro pica-pau.
 Tikiram – Espécie de bolsa feita de palha, só para homens.
 Tototon – Peixe piau.
 Kopakao – Onça pintada.
 Kap – Lagarta grande.
 Mamram – Piaba.
 Yam – Sombra.
 Xaxao – Tipo de lagarta.
 Xrao' koko – Linha reta.
 Oropitin – Tipo de lagarta pequena.
 Iriman – Tipo de marimbondo.

Algumas pinturas com urucum são:

Faixa vermelha na testa – Não tem nome.
 Pa'am – Faixa nos olhos.
 Toto' naim mawin – Untar todo o corpo com urucum.

Além de aprender sobre a importância da pintura corporal, as crianças indígenas praticam a sua identidade, pois o maior erro pedagógico é não respeitar o saber dos outros. Se não quisermos incorrer em autoritarismo etnocêntrico, devemos ouvir os indígenas; só assim implementaremos uma nova prática pedagógica e sobretudo geográfica.

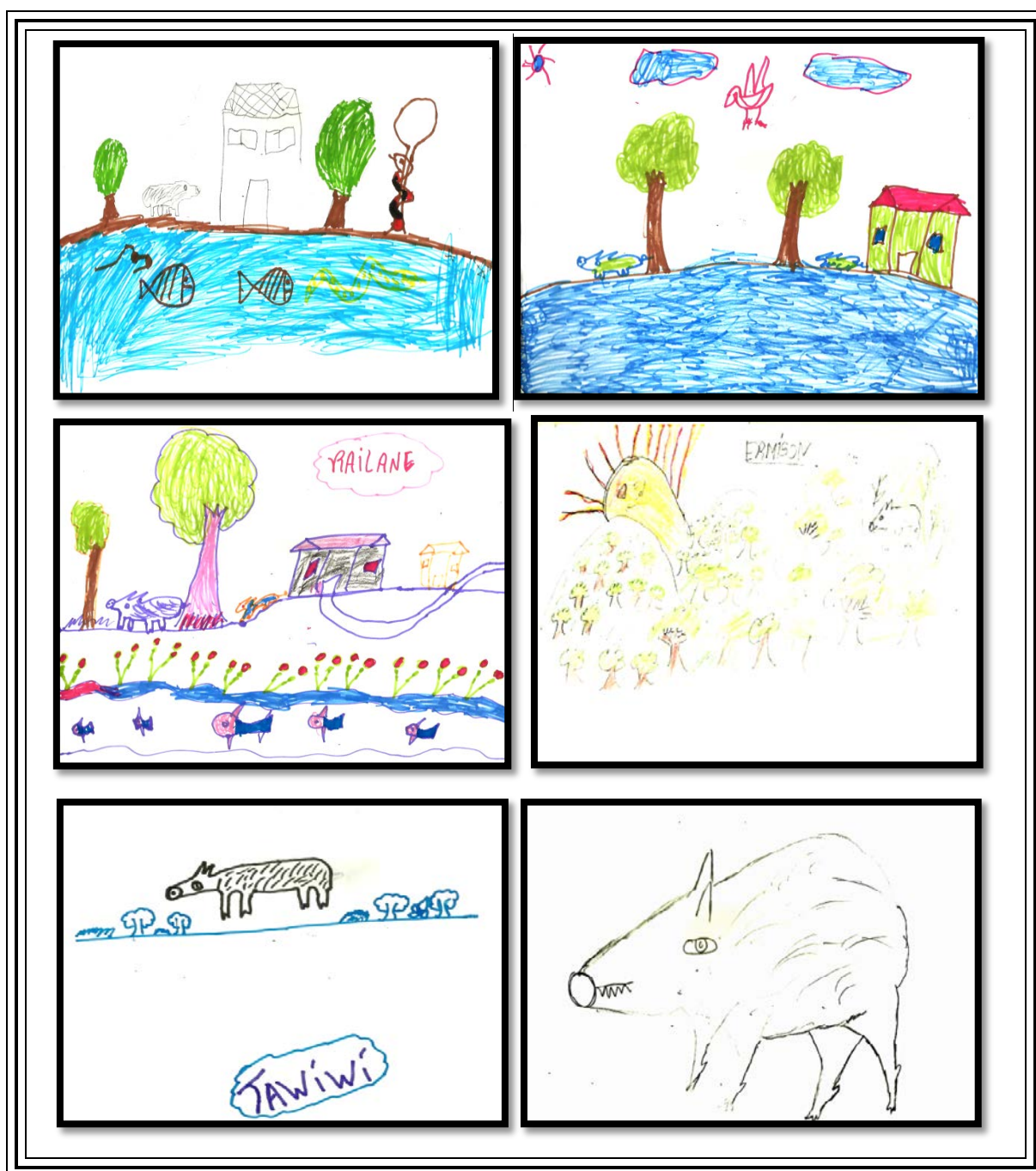
5.3.3. Os Animais

Os animais são muito importantes nas aldeias indígenas, seja como animal de estimação, parte da alimentação ou até mesmo como seres lendários dos rios e das florestas. Os indígenas conhecem o lugar onde eles habitam e de que cada um deles se alimenta. Além disso, sabem os que são perigosos e aprendem a lidar com eles.

Além das representações nos mapas mentais, aplicamos um questionário (ver em anexos) onde eles relacionam os animais mais comuns na aldeia.

Nas imagens abaixo, é possível perceber a recorrência em quase 100% das representações do porco do mato. Esse animal, além de ser muito comum, nas matas da aldeia é também muito apreciado na alimentação indígena. Ao lado do “porquinho”, aparecem os mais variados tipos de peixes (piaba, traíra, tucunaré, pirarucu, tambaqui etc.), jacarés, tartarugas (também conhecidas como “galinha d’água”). Esses animais são os que vivem nos rios, igarapés, baías e lagos e servem para a alimentação aos povos indígenas.

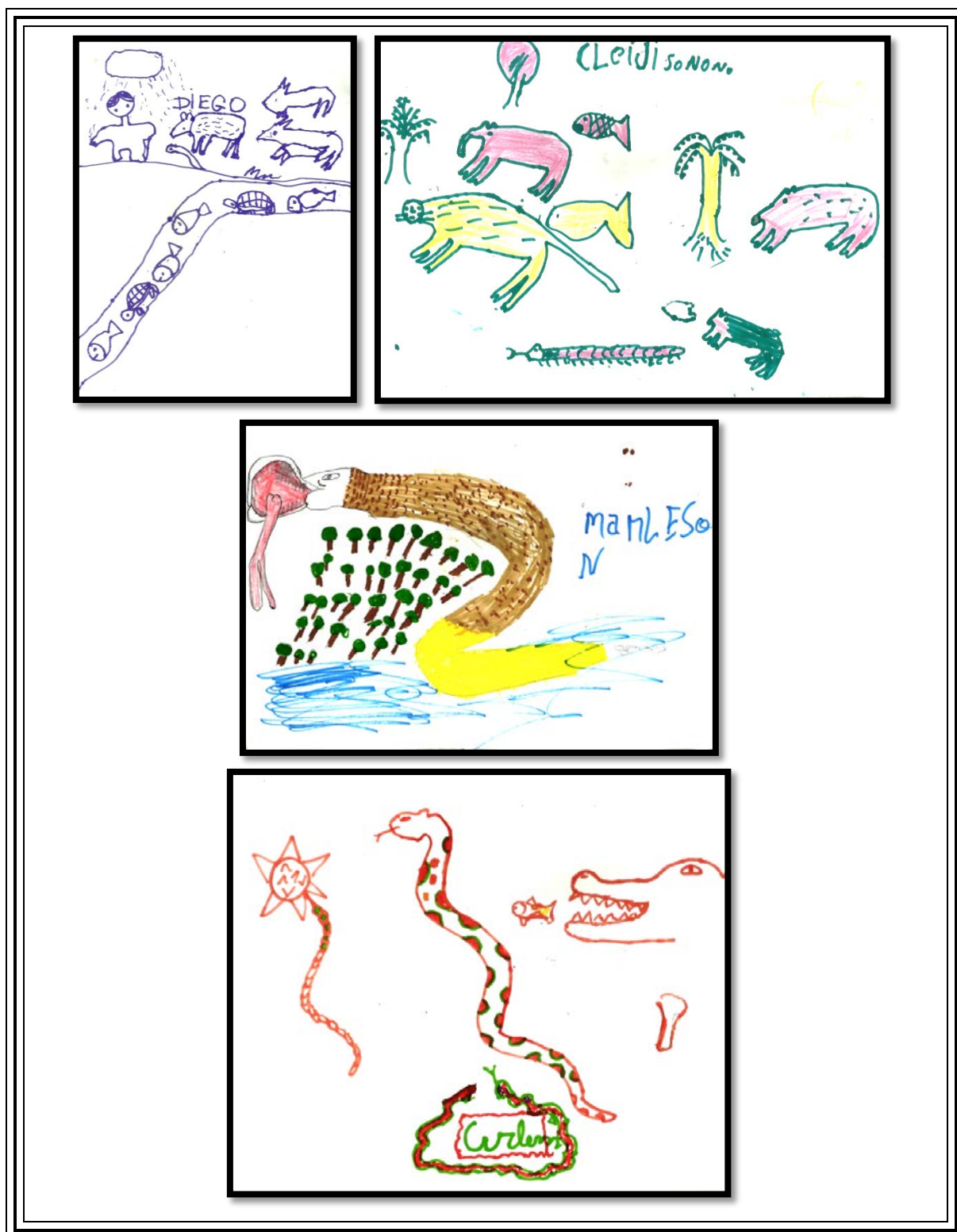
Figura 31 – Mapas mentais- dos animais presentes na aldeia.



Fonte: Raylane Cao Oro Lage, Ermison Arowá, Maria Luiza Wen Powaka Cao Oro Waje, Wen Parawan Oro Mon. Alunos da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Aldeia Sagarana. Município de Guajará-Mirim. Rondônia, 2015.

Ao analisarmos os mapas mentais acima, percebemos que embora a representação principal ou particularidade sejam os animais, o espaço natural é evidenciado pelas águas e as árvores, sol e nuvens assim como o espaço construído pela casa.

Figura 32 – Mapas mentais- animais mais presentes na aldeia.



Fonte: Diego Oro Wao Tata Oromon, Cleidison Oro Mon, Marlison Tuparay Oro Mon, Arlem Tem Xiko Cao Oro Waje. Alunos da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia, 2015.

Ressalta-se a presença da cobra como animal perigoso tanto para s indígenas, quanto para os animais. Elas aparecem nas matas e nos rios e

podem ser de diversos tipos: cascavel, jiboia, surucucu, sucuri ou a lendária Cobra Grande da qual já falamos anteriormente.

Figura 33 – Foto de criança indígena, desenhando uma cobra.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, 2015. Acervo do pesquisador.

A imagem da cobra é recorrente nas representações das crianças e às vezes aparece de forma assustadora como a que está representada na figura 28, engolindo um animal doméstico, possivelmente um pato.

Mais raramente, encontramos representados o tatu, a paca, a anta, a capivara, o porco espinho e os macacos. Além desses animais ainda há destaque para as aves como: patos, mutum, jacu, garças, biguás, araras, tucanos, papagaios.

Como nos mapas mentais anteriores embora tendo as aves como a particularidade principal são representados o espaço natural através do rio e mata assim como o espaço construído pela habitação.

Figura 34 – Mapa mental- pássaros mais presentes na aldeia.

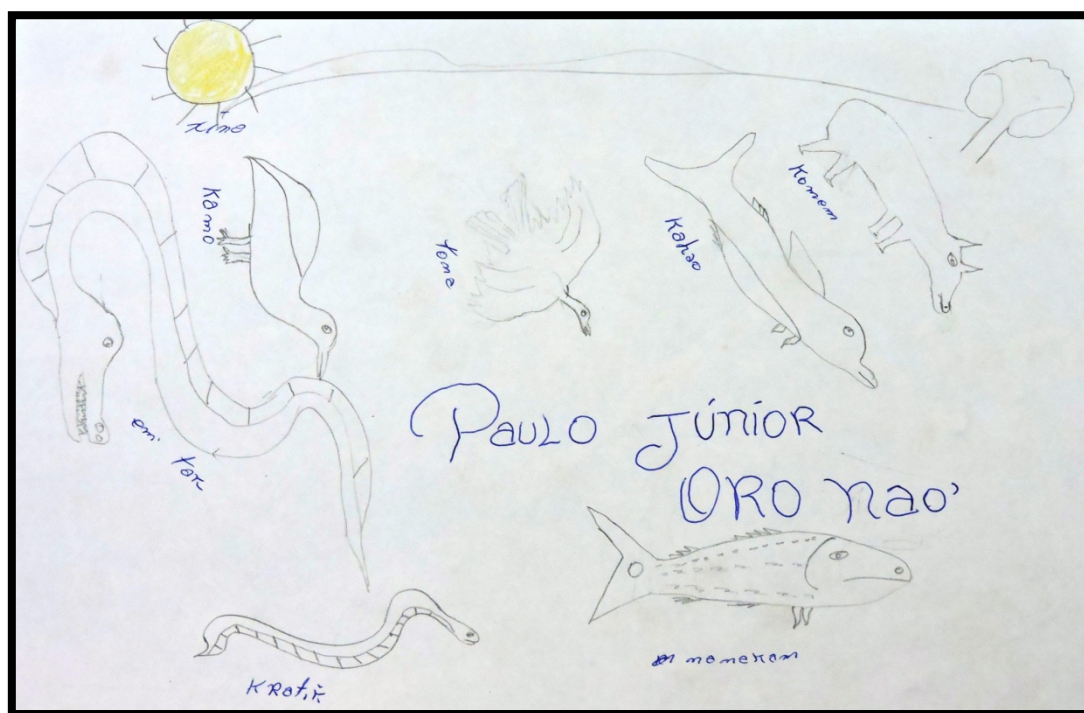


Fonte: Marlison Tuparay Oro Mon, Késia Oro Mon, Marleison Natanael Makurap, Anderson Oro Mon. Alunos da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia, 2015.

No mapa mental a seguir, Paulo Júnior Oro Não' representou os animais e colocou os nomes dos mesmos em sua língua materna. Assim, temos:

- Xino = Sol
- Em' tar = Jacaré
- Kratir = Cobra
- Kamo = Mutum
- Toma = Garça
- Kahao = Boto
- Noneram = Peixe
- Komom = Anta

Figura 35 – Mapa mental- animais com os nomes na língua materna.



Fonte: Paulo Júnior Oro Nao'. 15 Anos. Aluno do 5º Ano da Escola Estadual Indígena Paulo Saldanha Sobrinho. Rondônia, 2015.

Compreende-se que a linguagem visual da humanidade produz percepção visual que é constantemente estimulada, em todo tempo e em qualquer lugar. Vivemos uma cultura permeada pelas imagens. Somos instigados a estar constantemente interpretando, dando sentidos e comunicando através das imagens. Isso não é diferente no âmbito educacional, onde a imagem serve de apoio nos processos de ensino e aprendizagem, atuando como ferramentas de grande aceitação entre educandos, possibilitando reflexões, debates e novos olhares a partir de verdadeiras narrativas imagéticas, sobretudo os mapas mentais. Essa é uma atividade que possibilita construir novos saberes e novas formas de aquisição dos conhecimentos. Ou como nos ensina Márcia Spyer Resende (1992, p. 53):

Com los indios, aprendi que somos iguales y diferentes y no iguales pero diferentes. Y, por esto mismo, em mi proyecto de investigación, sería preciso explorar com lós profesores indígenas, dentro de uma “pedagogia diferenciada”, um conocimiento geográfico también diferenciado, no solamente em relación a La sociedad “blanca”, sino también em su pluralidad interna y em SUS peculiaridades discursivas.

É consenso que a escola indígena de qualidade só ocorrerá se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades. “Somente na medida em que os povos indígenas tiverem acesso à escolarização, apropriando-se tanto nos aspectos gerenciais quanto nos aspectos pedagógicos, é que ela será de fato uma escola indígena”. (GURGEL DO AMARAL, Gustavo, 2014, p. 17). A figura a seguir é uma representação de que é possível melhorar a educação escolar indígena, formando professores indígenas que ensinam os povos de suas aldeias.

Figura 36 – Foto da escola indígena na aldeia Sagarana.



Fonte: GURGEL DO AMARAL, Gustavo, 2015. Acervo do pesquisador.

Para isso, além de ter professores indígenas a sua frente, é preciso que toda a comunidade participe de seu cotidiano, de modo que ela possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por elas formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena almejados pelos povos indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS –

No dia seguinte, todos os homens da aldeia foram caçar na terra que a água cercava. (Marcílio Oro Não)

Com essa pesquisa tivemos o propósito de compreender a Geografia da Re-Existência: conhecimentos, saberes e representações geográficas na Educação Escolar Indígena do povo Oro Wari - RO. A partir dos conhecimentos geográficos e suas representações esperamos contribuir para a divulgação cultural, valorização, aprendizado e fortalecimento da identidade indígena.

Para adquirir tais informações iniciamos as reflexões a partir dos questionamentos: A geograficidade indígena, os conhecimentos, os saberes e as representações geográficas podem ser capazes de dar ao indígena a possibilidade de se colocar como autor de sua própria história? É possível dizer que existe uma “*Geografia da Re-existência*”, através da análise das narrativas indígenas, dos mapas mentais e da história de sobrevivência do Povo Oro Wari?

Com a pesquisa, foi possível apreender como se estabelece a relação entre o Ensino de Geografia, a Educação Escolar Indígena, a Cultura e as relações sócio-ambientais nas etnias “re-existent” integrantes do Povo Oro Wari da aldeia Sagarana em Guajará-Mirim -RO.

Na pesquisa empírica, com a valorização do conteúdo que emergiu das vozes indígenas, respeito, admiração e reverência às suas histórias de vida imbricadas com a educação, chegamos às seguintes considerações:

Os professores e alunos indígenas compreendem (percebem) a Geografia e a relação homem/ espaço através de mapas mentais. Os professores indígenas desenvolvem o ensino da Geografia e suas práticas pedagógicas nas escolas indígenas. As narrativas indígenas evidenciam as marcas de autoria e a Geografia da Re-existência puderam ser comprovadas pelas categorias de análise que demonstram uma certa recorrência de dados coletados a posteriori.

A primeira categoria preocupou-se em **mostrar a subjetividade e a autoria indígena em narrativas escritas**. A autoria é marcada pela

realidade vivenciada e relatada como parte da história do povo Oro Wari e, portanto, a memória é retomada pela linguagem e o sujeito apropria-se dela, fazendo-a manifestar-se de diferentes formas: uso de primeira pessoa, ênfase para o fato de a história ser real, escolha vocabular e outras estratégias.

A violência sofrida pelos indígenas ao longo de sua história faz parte da memória que, em vários momentos, provou a re-existência desse povo, uma marca subjetiva que estabelece algum tipo de relação entre aquele que fala e o que ele fala. Assim, poderíamos dizer que o sujeito narrador é histórico e atua, e é pela explicitação do papel ativo do sujeito que se poderá explicar porque as coisas foram como foram.

Marcada pela re-existência, a autoria indígena apresenta a pluralidade e a polifonia de vozes que ecoam por meio da ancestralidade, há o coletivo, o individual e o híbrido. Porém, existe, principalmente, a possibilidade de notar a subjetividade por meio da performance, uma forma individualizada de se colocar no mundo.

A segunda categoria surgiu na análise dos mapas mentais com a finalidade de **evidenciar a geograficidade na história de re-existência do Povo Oro Wari**. Os mapas mentais revelaram a ideia que os indígenas têm do mundo, refletindo uma construção social e revelando a geograficidade nas relações geográficas do povo Oro Wari com a natureza e seus espaços vividos.

Sendo os mapas mentais uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido, o lugar é, portanto, um centro de significados construídos pela experiência, mostrando a toponímia que transmite lembranças pelo elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico.

A Toponímia da Re-existência Oro Wari é cercada por naturezas exuberantes e ainda preservada, farturas de caça e pesca e áreas férteis para o plantio, além do território que garante a manutenção e fortalecimento da identidade e cultura do povo. Isso tudo não elimina a evidência de um lugar de muitas dificuldades, carências e sofrimentos: o lugar da Re-existência Oro Wari.

Observa-se, também, diferença nas representações de gênero. Enquanto as mulheres centralizam as construções sociais femininas com todas as suas nuances - as flores, os pássaros, o sol sorridente, a energia elétrica que traz diversão e informação, os homens preocupam-se com a caça, a

pesca, a lavoura. A aldeia possui muito mais que o sentido geográfico de localização, refere-se a experiências e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança.

A Topofilia Oro Wari feminina é representada pelos espaços onde as mulheres têm suas obrigações dentro da comunidade e a masculina preocupa-se com a sobrevivência, com a segurança, com a re-existência de seu povo.

O espaço vivido, fruto da construção de um elo afetivo entre o sujeito e o ambiente, é impregnado de percepções, significados e complexidades inerentes aos aspectos socioculturais das sociedades, revelando esse outro olhar sobre as coisas, incluindo aí as relações de gênero na aldeia.

O espaço geográfico apresenta-se como único, seja na sua modelagem, cor ou densidade. Ele limita e resiste, dando ao indígena o poder de agenciamento do ambiente geográfico - o lugar de re-existência Oro Wari. São representações sociais que refletem a inter-relação geográfica, que tem nos Mapas Mentais um dos seus principais aportes metodológicos.

É importante destacar que os mapas mentais estão relacionados às características do mundo real, ou seja, não são construções imaginárias, de lugares imaginários, “são constituídas por sujeitos históricos, reais, reproduzindo lugares reais, vividos, produzidos e construídos materialmente”. (KOZEL, TEIXEIRA E NOGUEIRA, 1999, p. 172)

A Geografia da Re-existência do povo Oro Wari é melhor concebida através de símbolos, sinais, cores, intensidades e representações. Assim, a comunicação é mais consistente e concreta.

A terceira categoria de análise buscou **verificar se os saberes e as representações Geográficas na Educação Escolar Indígena apontam para uma Geografia da Re-Existência** e constatou-se que não é possível pensar a aprendizagem da Geografia sem os saberes indígenas integrando o contexto escolar. Os saberes e as representações dos alunos são instrumental valioso que eleva a criticidade dos mesmos. Foi possível “ler” no cotidiano dos povos Oro Wari uma geografia da re-existência, seja nas caçadas, nas pinturas corporais ou nos animais que mais significam seu dia-a-dia.

As crianças indígenas da Aldeia Sagarana portaram-se como representantes de seu povo e, ao observar suas representações, é possível evidenciar a sua territorialidade. Os alunos e alunas trazem para a escola seus

conhecimentos de vida, reforçando a ideia de que “Geografia é vida e se faz no dia a dia e nas relações que se estabelece entre espaço natural e construído”.

Assim, os saberes geográficos possibilitam conhecer o mundo através do que se vê, do que se sente, com o que a pessoa se identifica e quais são as referências significativas para os povos e indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir a sua cultura.

A Metodologia utilizada para desenvolver a mensagem implícita nos mapas mentais, possibilitou a percepção de que cada indivíduo tem uma visão muito particular dos lugares e que as representações apresentam aspectos e particularidades que evidenciam os contrastes e os aspectos sociais.

Para que a educação escolar indígena seja, de fato, parte de uma escola alternativa é importante que valorizemos a criatividade e a cultura da comunidade indígena com uma visão crítica sobre a invasão cultural da sociedade envolvente. Não cabe a nós “não-indígenas” decidir unilateralmente o que e como ensinar nas escolas indígenas.

Aprendemos que, quando um indígena pinta seu próprio corpo, ele demarca seu lugar dentro de seu mundo e que dentre as diversas formas de mostrar a cultura indígena, a predominante é a pintura corporal.

O mais importante, porém, foi perceber que os Oro Wari praticam a sua identidade o tempo todo. Para nós fica a lição de que é pedagogicamente equivocado querer tratar igualmente os desiguais.

Compreendemos, por fim, a importância da linguagem visual porque somos instigados a dar sentido e comunicar através das imagens, vivemos no mundo das imagens! E preciso construir novos saberes e novas formas de aquisição dos conhecimentos e as imagens se apresentam como uma possibilidade.

Essas foram as conclusões a que pudemos chegar a partir da análise dos dados analisados e das categorias estabelecidas para a análise. No entanto, é urgente e necessário deixar aqui minhas críticas e sugestões, principalmente depois da minha convivência de quinze dias com os povos indígenas Oro Wari, na aldeia Sagarana.

Sobre a educação escolar indígena, de um modo geral, ressalta-se a importância de não perder de vista a cultura indígena onde a figura do “velho

sábio”, sempre remetida à ancestralidade, precisa ser resgatada na figura do professor: o que ensina, mas, sobretudo, o que mantém seu povo unido em torno dos saberes acumulados pela comunidade, principalmente no que se refere à língua materna.

Os direitos linguísticos dos povos indígenas são desrespeitados, pois a realidade sociolinguística dos Oro Wari é multilíngue, já que fica em região de fronteira com a Bolívia, além de utilizarem no dia a dia várias línguas, herdadas das etnias de onde são oriundos.

A respeito do ensino da Geografia, urge inserir nos currículos de formação indígena conteúdos criados a partir do conhecimento de cada etnia – um conhecimento que estaria sempre em construção e os colocaria no lugar de geógrafos de si mesmos. Levar em conta os direitos linguísticos, principalmente das crianças em escolas indígenas é reconhecer a sua realidade e valorizar a sua língua como língua de instrução.

O que presenciei nas salas de aula da aldeia Sagarana é um verdadeiro assaque aos costumes indígenas, imposto pelos currículos engessados do MEC, pela formação equivocada e, em muitos casos, mal dada pelos professores indicados pela SEDUC. Não poderia ser outro o resultado: reprodução da formação dada aos “não-indígenas”, cheia de conteúdos prontos e acabados, através de material elaborado fora da realidade vivenciada pelos indígenas e, pior, com nenhum recurso didático disponível. Falta papel, lápis de cor, livros de literatura indígena, dentre tantas outras coisas. Fato percebido diante da realidade vivenciada nos dias que passei na aldeia e desenvolvi atividades com eles nas escolas.

A ideia de valorizar a subjetividade indígena proposta nesta tese é exatamente a de valorizar a sua performance enquanto ator/autor da sua história, um ator social como agente consciente, interpretativo e subjetivo. Essa visão valoriza a cultura de um povo com seus valores, mas o foco principal está na prática, na possibilidade de re-existência e na interação desses atores que produzem cultura a todo momento.

Qual seria, então, o verdadeiro sentido das escolas indígenas? Há que se aprofundar discussão sobre os rumos da política nacional de educação escolar indígena, assumindo postura mais propositiva no reconhecimento das diferenças e do respeito às experiências em relação ao tema. É natural que os

povos indígenas sintam-se à margem desse processo, uma vez que não foram chamados a discutir sobre assunto que lhes diz respeito.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. *Pacificando os brancos: cosmologias do contato no norte-amazônico*. In: OLIVEIRA, J. P. de. **Ação indigenista e utopia milenarista** – As múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna, p. 277, São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ALMEIDA SILVA, Adnilson de. **Territorialidades e identidade do coletivo Kawahib da Terra Indígena Uru Eu-Wau-Wau em Rondônia**: “Orevaki Are” (Reencontro) dos “Marcadores Territoriais”. (Tese de Doutorado em Geografia). Curitiba: UFPR/SCT/DG/PPGMDG, 2010. 301 p

ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades indígenas: um olhar para o curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia**. Dissertação de Mestrado. UNIR/RO, 2014.

AMARAL, Nair F. Gurgel do. **Carapanã encheu, voou: o portovelhês**. Porto Velho/RO: Editora Temática, 2015.

ANDRÉ, Marli (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3.ed.São Paulo: Papirus, 2002.

AQUINO, Terry Valle; IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Kaxinawá do Rio Jordão: História, Território, Economia e Desenvolvimento Sustentado**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1994.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Território negro em espaço branco**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Berta. **Fronteira Amazônica: questões sobre a gestão do território**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990.

BHABA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL: SEB/MEC. **Orientações para a elaboração de práticas pedagógicas para uma cultura da diversidade, do pluralismo cultural e para escolhas no que tange à identidade cultural brasileira**. 2000

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Ministério da Educação – *Conselho Nacional de Educação*. **Lei n. 10.172, de 09/01/2001**. Dispõe sobre o Plano

Nacional de Educação. Brasília. Diário Oficial da União. N. 07 de 10/01/2001, p. 1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso: Licenciatura em Educação Básica Intercultural**. Campus de Ji-Paraná, 2007.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil- Lei 11.645/2008.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5, de 22 de junho**. Conselho Nacional de Educação-Câmara de educação básica, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica. **O governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbeei.pdf>.> Acessado em: 22 de março de 2013.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

BUTTIMER, A. 1985. Hogar, *Campo de Movimiento y sentido del Lugar*. In: **Teoria y Método en la Geografía Anglosajona**. Maria Dolores Garcia Ramón (org.), Barcelona, Ariel, p. 227-241.

CAFFÉ, Eliane. Diretora. **Narradores de Javé**. Elenco: José Dumont, Nelson Xavier, Nelson Dantas e outros. Produção de Vânia Catani, lançado em 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados**. Barcelona: Gedisa, 2004.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

CAO OROWAJE, Ariram (e outros). *Pintura corporal dos Oro Wari*. In: LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lucia Cereda, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Projeto Educação Socioambiental Voltado a Gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Proext – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.

- CHRISTOFOLETTI, Antônio. *As características da nova geografia*. In: **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1985
- CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2001.
- CLAVAL, Paul. *Do Olhar do Geógrafo a Geografia como estudo do Olhar dos Outros*. Université de Paris – Sorbonne. In: KOZEL, Salette. **As representações simbólicas e os mapas mentais na Geografia**. Apostila do DINTER em Geografia UNIR/UFPR, 2012.
- COTA, Maria das Graças. *Educação Escolar Indígena e a Questão da Formação de Professores de Geografia*. Revista GEOGRAFARES, Vitória, nº 4, 2003.
- CONKLIN, Beth Ann. **Images of heath, illness and death among the Wari' (Pakaas Novos) of Rondônia, Brazil**. San Francisco, University of California, 1989. 583p. Tese de Doutorado.
- CONKLIN, Beth Ann. 2001. **Consuming grief. Compassionate cannibalism in an Amazonian society**. Austin: University of Texas Press.
- DARDEL, Eric. **O Homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. Tradução Werther Holzer. – São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUTRA, M. V. ; REZENDE, Z. ; RESENDE, M. M. S. ; MATTOS, K. G. ; ALMEIDA, M. I. ; ÁLCARES, M. M. ; ROMANELLI, L. I. **Krenak, Maxakali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais**. Em Aberto, v. 20, p. 74-78, 2003.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano: A essência das religiões**. Lisboa: Editora Livros do Brasil, 1998.
- GABRIEL, O Pensador. *Lavagem Cerebral*. Letra da Música. 1993. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/lavagem-cerebral.html>. Acesso em: 23/01/2014.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação Indígena**. Colégio Estadual Wolf Klabin. Telêmaco Borba, 2009. Disponível em <http://estagiocewk.pbworks.com/f/emily+e+fernanda.pdf> , acesso em 03/09/2013.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. *Identidade: objeto ainda não identificado?* In: Estudos da Língua(gem) Vitória da Conquista v. 6, n. 1 p. 81-97 junho de 2008.

GRUPIONE, Luis Donisete Benzi. *Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos Livros Didáticos*. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, v. 77, nº 186, pp. 409-437, mai /ago. 1996.

GRUPIONI, Luís Donisete; LOPES DA SILVA, Aracy. *Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil*. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GURGEL DO AMARAL. Gustavo (organizador.). **Cultura Indígena, Ciência e Arte: exercício de hibridismo cultural**. ISBN: 978-85-7764-045-4. (no prelo)

GURGEL DO AMARAL, Gustavo. *O Ensino de Geografia para as Populações Indígenas*. Anais do V NEER – As representações culturais no espaço: perspectivas contemporâneas em Geografia. 2014.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (1ª reimpressão).

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HENRIQUES, Ricardo; et all. *Educação Escolar Indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, 2007.

KAERCHER, N. A. *A geografia é o nosso dia a dia*. In: CASTROGIOVANI C. CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O. (Orgs.). **Geografia em sala de aula - práticas e reflexões**. Porto Alegre, 1998. p.13-25.

KERN, Barbara (1996). **Dicionário Português-Oro Nao (Wari')**. Versão preliminar. Guajará- Mirim: Novas Tribos do Brasil.

KOZEL, S.; NOGUEIRA, A. *A geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida*. In: Revista do Departamento de Geografia. FFLCH/USP. São Paulo. N. 3, 1999. P. 239-257.

KOZEL TEIXEIRA, S. **Das imagens às linguagens do geográfico: Curitiba a Capital ecológica**. São Paulo: FFLCH/USP, 2001. (tese de doutorado).

KOZEL, S; MENDONÇA, F. (orgs.) **Elementos da epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

KOZEL, Salete. *Das “velhas certezas” a (re)significação do geográfico*. In **Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares** / Aldo Aloísio Dantas da Sila e Alex Galeno (org.) Porto Alegre: Sulina, 2004a.

KOZEL, S. *As representações no geográfico*. In: **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. MENDONÇA, Francisco & KOZEL, Salete. Curitiba, Ed. UFPR, 2004b.

KOZEL, S. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas IN: Kozel, S. Costa e Silva, J, Gil Filho, S, F. (orgs) **Da Percepção e cognição à representação: Reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEITE, Adriana Figueira. **O lugar: duas acepções geográficas**. Anuário do Instituto de Geociências: UFRJ, v. 21, 1998.

LEITE, M.S. *Transformação e persistência: antropologia da alimentação e nutrição em uma sociedade indígena amazônica* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

LEME, Helena Alessandra Scavazza. **Formação Superior de Professores Indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul: Acesso, Permanência e Desistência**. São Paulo, Faculdade de Educação - USP 2010. (Tese de Doutorado)

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.
MAGALHÃES & LANDIM NETO. *A Geografia e a Educação Indígena: uma análise dos documentos normativos*. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas jan/jun 2013.

MAHER, Terezinha Macchada. *A Formação de Professores Indígenas: uma Discussão Introdutória*. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARTINS, Edílson. **Nossos Índios, nossos mortos: reportagens, entrevistas e artigos**. 2. ed. Editora CODECRI, 1979.

MATTELART, Armand; NEVEU, Erik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. *O Estado da Arte da Formação de Professores Indígenas no Brasil*. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Organização Luís Donisete Benzi

Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELLO, J. B. F. *Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo*. Revista Brasileira de Geografia, São Paulo. n.52, p. 91-115, 1990

MEIRELES, Denise Maldi. **Guardiões da Fronteira – Rio Guaporé, Século XVII**. Petrópolis, Vozes, 1989, 213p.

MINDLIN, Betty. **Nós Paiter. Os Suruí de Rondônia**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MINDLIN, Betty. *Vozes da Origem*. Betty Mindlin e Narradores Surui; tradução e transcrição das gravações Antonio Ipokará (et al.); narradores Surui Dikboba (et al.). Rio de Janeiro: Record, 2007.

MONTEIRO, Roberto Alves. *Pesquisa em Educação: Desafios da Abordagem Qualitativa*. In: MONTEIRO, Roberto Alves (Org.) **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora/MG: FEME/UFJF, 1998. p. 7-22.

MONTE, L. N. *Diário de classe: a construção do currículo indígena*. Disponível em < <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4114#>>. 2º ed. V, 3. Acessado em: 28/05/2013.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio**. São Paulo: Callis, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória**. São Paulo: Studio Nobel, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. **Catando piolhos Contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. (participação especial de Ceíça Almeida). **Mundurukando**. São Paulo: Ed. do Autor, 2010.

NAKYT, Célio Arara; NEVES, Josélia Gomes; KAPIAAR, Zacarias Gavião. *Diálogos Indígenas: refletindo as possibilidades de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e autônoma*. Disponível em <www.partes.com.br/educacao/dialogosindigenas.Asp>. Acesso em 20/05/2006.

NEVES. Josélia Gomes. *Universidade e Povos Indígenas: A Possibilidade do Diálogo Intercultural na Floresta*. In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do (org.). **Multiculturalismo na Amazônia – o singular e o plural em reflexões e ações**. Londrina: Editora CRV, 2009.

NIMUENDAJU, Curt. **Mapa Etno-histórico de Curt Nimuendaju**. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

OLIVEIRA, João Pacheco de. FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-17-6; 268 p. – (Coleção Educação para Todos; 13) na Formação do Brasil

ORO MON, José. *Geometria na pintura corporal do povo Oro Wari*. In: LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lucia Cereda, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Projeto Educação Socioambiental Voltado a Gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Proext – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.

ORO NAO', Abel. *Etnomatemática do Povo Oro Não'*. In: LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lucia Cereda, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Projeto Educação Socioambiental Voltado a Gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Proext – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.

ORO WARAM XIJEIN, Carlos. *Sobre o Artesanato do meu povo*. In: LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lucia Cereda, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Projeto Educação Socioambiental Voltado a Gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Proext – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.

PADILHA, L. C. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. 2 ed. Niterói: EdUFF, Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2007.

PALADIM JR. Heitor Antônio. **Etnogeografia: reflexões sobre a educação escolar, a espacialização e a Territorialização do Povo Xakriabá no Norte de Minas Gerais**. Tese de doutorado. São Paulo/USP. 2010.

PERES, Julie Stefane Dorrico. **Autoria e Performance na Literatura Indígena Amondawa-RO**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Defendida em: 09/11/2015.

PINEDA, Fabíola Luna. *É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural*. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena: 500 anos de resistência**. São Paulo: FTD, 2000.

RAMOS, Graziela Rocha Reghini. **O MEC e a educação escolar indígena – uma análise de alguns dos materiais de formação para professores indígenas** / Graziela Rocha Reghini Ramos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010. (Dissertação de Mestrado)

RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. *Os Jamamadi e as armadilhas do tempo histórico*, 1994, 188 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Potifícia Universidade Católica de São Paulo.

RELPH, E. C. 1979. **As Bases Fenomenológicas da Geografia**. Geografia, 4 (7): 1-25.

RESENDE SPYER, M. M. El saber indígena. **El saber Geografico y La Ensennanza de La Geografia**. Tese de doutorado defendida na Universidad de Barcelona U.B. Espanha em 1992.

RESENDE, M. M. S. **Um Mapa do Que Pode Ser A Geografia Nas Escolas Indigenas**. EM ABERTO, 1993.

RESENDE, M. M. S.(Coord). *O Tempo Passa e a História Fica: Índios Xacriabá*. Belo Horizonte.MG :Editora Sef - See / mg., 1998

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAHLINS, D. M. *Goodbye to tristes tropes: ethnography in the contexto of modern world history*. The Journal of Modern History. v.65, n.1, p.1-25, 1993a.

SAMPAIO, Wany. *Tronco Linguístico, Família, Grupo e Etnia dos Indígenas de Rondônia, com destaque para os Oro Wari*. In: GURGEL DO AMARAL, Gustavo. (organizador). **Cultura Indígena, Ciência e Arte**. ISBN: 978-85-7764-045-4. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático*. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: Qualidade – Quantidade**. São Paulo: Cortez, 2002, 5 ed.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. Os direitos indígenas no Brasil. IN: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 2004.

SEDUC/RO. Projeto Açaí I: Formação continuada (2009) e Projeto Açaí II: Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia (2010). Porto Velho/RO, 2008.

SHIVA, Vandana. **Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SIDEKUM, Antônio. Alteridade e Interculturalidade. In: SIDEKUM, Antônio (org.). **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2003.

SILVA, Márcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHULTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sócias**; edição organização Hemult T.R. Wagner; tradução de Raquel Weiss. – Petrópolis, RJ: Vozes; 2012.

SOUSA, S. M. F. de. **Saberes docentes, saberes indígenas: Um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo Xukuru do Ororubá**. 2008. 122 p. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

SOUZA, L. M. T. M. **Uma outra história, a escrita indígena no Brasil**. Disponível em <http://http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/uma-outra-historia,-a-escrita-indigena-no-brasil> Acesso em 12/02/2015.

SPYER, M. A Questão da Identidade Étnica na Sala de Aula: a Cultura Indígena. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich. College, 1979.

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingues. Capítulo de livro intitulado: *Indígenas e Colonos: os efeitos devastadores do contato*. In: GURGEL DO AMARAL, Gustavo (organizador). **Cultura Indígena, Ciência e Arte: exercício de hibridismo cultural**. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente** / Yi-Fu Tuan; tradução: Livia de Oliveira. – Londrina: Eduel, 2012.

TURNER, Victor. **Anthropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1992.

VERDIER, Geraldo. **Paixão pela Amazônia**: diocese de Guajará-Mirim: uma igreja missionária. Brasília, Edições CNBB. 2012.

VILAÇA, Aparecida. **Comendo como gente: formas do canibalismo Wari (Pakaa-Nova)**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1992.

VILAÇA, Aparecida. **Quem Somos Nós – Os Wari’ Encontram os Brancos**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2006. 607p.

VON GRAEVE, Bernard. *Protective intervention and interethnic relation, A study of domination on the Brazilian frontier*. Toronto, University of Toronto, 1977. 263p.

VON GRAEVE, Bernard. *The Pacaa Nova: clash of culture on the Brazilian frontier*. Ontario, Broadview Press, 1989. 160p.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro. 7 Letras: 2009.

WAO HARA ORORAM XIJEIN, Arão. *Modos próprios de contagem do meu povo*. In: LEITE, Kécio Gonçalves, GOMIDE, Maria Lucia Cereda, NUNES, Reginaldo de Oliveira (Organizadores). **Experiências de Ensino e Pesquisa em Ciências, Meio Ambiente e Etnomatemática na Licenciatura Intercultural**. Projeto Educação Socioambiental Voltado a Gestão das Terras Indígenas de Rondônia. Proext – MEC/SESU. Ji-Paraná, 2015.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma questão conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis; Vozes, 2013.

SITES CONSULTADOS

<http://estagiocewk.pbworks.com/f/emily+e+fernanda.pdf>

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wari/860>

<http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/etnias/kanoe/povo>

<http://racismoambiental.net.br/2015/02/23/o-grito-da-selva-ao-planalto-povos-indigenas-de-rondonia-estao-em-brasilia-por-egon-heck/>

http://www.cnpms.embrapa.br/grao/7_edicao/grao_em_grao_materia_03.htm

<http://www.funai.gov.br/>

<http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-guajara-mirim>

http://www.geocities.ws/rondonianaweb/indigenas_ro.htm

<http://www.paulohernandes.pro.br/dicas>

<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4114#>

<http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/lavagem-cerebral.html>.

ANEXOS

1. NARRATIVAS INDÍGENAS

O CONTATO COM OS ÍNDIOS DO PAKAÁS NOVOS

Railson Oro Nao'



06/00/1810

0227/10

autor: Railson

Tema: O novo

nome da história: contato com índios
do Povoado Índio.

Naquele tempo os índios viviam com medo
do Branco. Os índios falavam se nós entrássemos
em contato com o Branco, nós morreríamos.

O chefe da Aldeia, disse a frase para nós
humildes.

Se o Branco não vier, nós estamos aqui
eles matam nós, então, viver com esta vida
dura, mas viver aqui no momento.

fundamental para todos nós, que somos
índios.

O chefe disse, primeira coisa é que nós vamos,
e o Branco se realmente não é nosso
inimigo.

Quando o chefe disse para nós, todos nós
estamos acordados com a palavra e que vive.

Quando chegaram no local onde estão
o Branco, não há ninguém. O Branco chegou
perto, porém, o Branco espanta e muitos objetos
e os índios, agora a palavra para sua vida
nós percebemos que o Branco não são o
nosso inimigo. Então, nós recebemos a palavra
com o Branco. Nós estamos com os índios do Povoado.

Assi O Branco entrou contato com os índios
do Pakees novos.

Quando os índios chegaram no local
onde Branco mor. a in começou a dar
agoradas problemas. Eles não sentiu
como ante, Eles sentiam muito dor.
Quando o chefe viu o seu povo
sofrendo, e disse vamos voltar para
nosso alde. Lá não tínhamos doença
na mesma vida e loc. Assi o primeiro
contato com os índios do Pakees Novos.

O CONTATO COM OS ORO-WARAN XIJEIN

Marcelina Oro Waram Xijein

Autora - Marcelina Oro Waram Xijein

06.05.2010

Etnia - Oro Waram Xijein sala 2.

Essa história baseada no fato real

Os primeiros contatos com não indígenas

Essa história o meu pai conta que é uma história bastante triste.

Nesta época que foi aberto a Estrada Ferro Madeira-Mamoré, quando estrada começou ficar aberta começou a maior desgraça, eles não tinham mais paz nem sossego. Eles começaram ficar pra mais longe. Toda vez que eles iam mais longe acontecia o mais pior, os índios Oro e Urua Urua atacava que naquela tempo eles eram inimigos.

Neste tempo o meu pai tinha um bebê de 20 anos. E lembra muito bem que os não indígena faziam com suas aldeias e seus parentes. Eles tentaram impedir que a estrada não fosse aberta, mais como o não indígena tem mais poder e tomaram a frente de tudo.

O pior de tudo começaram pegar gripe, malária, sarampo, pneumonia, tuberculose etc.

Aí começaram a morrer principalmente "crianças", adultos, mulheres e os idosos.

Por dia morriam o máximo 10 pessoas. Por fora que os seringueiros o mataram.

Os indígenas tentaram impedir ^{os} seringueiros não entrarem naquela área não tinha como se

defender. O primeiro contato que tiveram com os brancos foi de um padre.

Lei para a aldeia dos índios o padre tentava se comunicar mas não entendiam nada que padre quis dizer, dava os sinais as entrea, nomes chamava.

Na hora que o padre chegou, os homens tinham saído para a caça, só os mulheres e crianças tinham ficado na aldeia. Algumas das mulheres tentaram matar o padre. Mais só que a minha mãe do meu pai não deixou e o levou a sua casa.

Os homens chegaram das caçadas viram o padre, e foram na casa da minha mãe, foram direto no assunto porque que ela tinha aceitado o padre na casa dela. E respondeu: não está fazendo mal a ninguém.

Quando o primo dela chegou nem contou a história e foi direto no assunto falando que ela era muito besta porque ela tinha aceitado o padre na casa dela. O padre dizia não dava sinal com a mão vamos embora daqui.

Mataram o padre, jogaram a Bíblia no Rio dinamaram açúcar, café, arroz, queimaram a rede.

Passaram-se bastante tempo sem nem entrar em contato os brancos. Com passar do tempo tiveram outro contato como o padre Dom Rei.

E alguns já pensaram se nós não matamos aquele branco, hoje nós era pra ser feliz.

Alguns aceitaram e outro não, e foram para Município de Guayana Mirim.

Já como eles conheciam bem naquela região durante o dia eles ficavam e à noite eles ficavam e ficava difícil de manter numa casa.

É o padre Dom Luiz Roberto conhecido mais como Dom Roberto teve uma ideia, vamos levar aonde eles não conhecem.

Fizeram uma embarcação saindo de Guajará subindo o mamoré ao destino do Rio Guaporé a margem a direita numa baía e foram entrando só aí não tinha como passar, tinha um enorme coque. E aí desembarcaram e começaram a fazer um barraco para si acampar.

Não tinha como passar começaram a abrir Aldeia Sagarama que até hoje nós merecemos ou menos 350 pessoas.

O Dom Roberto lutou desde o começo da sua vida até o fim da sua vida. E antes de ele morrer fez uma promessa e se ele morresse queria se enterrado na aldeia.

Nós compreendemos que ele chegou o que restou só as lembranças.

Leia com bastante atenção!

Tchau abraços Marcelina.

O MILHO

Adriana Oro Win Cabixi e Lino Oro At



O milho

Uma menina tinha 20 anos, mas nunca teve namorado. E no mato existia um homem que também nunca teve namorada. Mas têm um motivo ninguém o conhecia.

Ele resolveu fazer o primeiro encontro com essa garota mas no encontro não falou nada.

Depois disso se encontraram muitas vezes mas, o encontro só era a meia-noite.

Depois de muito encontro, ela resolveu contar que estava grávida.

E ele resolveu trazer comida para ela. e trouxe milho, mas a menina nunca visto milho. Ele disse esse aqui é bom.

Ela comeu e gostou, e pediu traga mais, e ele trouxe.

O pai da menina viu, ficou diferente e perguntou - que fruta é essa?

mas ela não sabia dizer o nome.

Quando o rapaz voltou, ela perguntou o nome. Ele respondeu e mupac' que é milho.

E o seu nome. O meu nome é URAN'HA

Ela pediu um pouquinho para plantar.

E ele negou a semente, mas depois resolveu trazer um cheio de milho.

mas a menina já tinha falado para o seu pai que ele não iria trazer a semente.

Então o pai da menina resolveu fazer uma armadilha para pegar o rapaz, chamou todos os homens da aldeia.

para pegar o rapaz.

E eles ficaram escondidos atrás de uma moita esperando o rapaz. Quando eles viram o rapaz e se prepararam, o rapaz vinha com um panelo cheio de milho, e os homens correram atrás para pega-lo. ele correu, correu e o milho começou a cair, até que se esvaziou do seu panelo quebrado de uma vez.

E os homens ajuntaram todos os milhos e plantaram. Do assim começou o milho em nossa comunidade. E a menina ficou novamente solteirona da Silva.

História contada pelo

Adriano do Vin Cabixi

Sino do At o desenhista

Guajará Mirim.

O HOMEM QUE QUEBROU O PÊNIS

Jeremias Oro Nao'; Josué Oro Nao'; Rosilene Oro Nao'.



O Homem que Quebrou o pênis

Antigamente tinha a História do Homem que quebrou o pênis dele por causa de uma mulher.

Essa mulher tinha marido e arrumou outro namorado.

O marido dela não sabia que ela estava namorando um outro rapaz.

Todos os dias, o marido ia para o mar caçar.

O namorado tinha coragem de namorar ela na casa dela. Sempre assim.

A mulher inventava de fazer chicha e pamonha para ir até o rio. Era neste momento que ela tinha os seus encontros amorosos.

O namorado dela combinou direitinho para esperar ela no mato onde fica o caminho da água.

A mulher pegava a panela de barro para ir buscar água para fazer chicha. Ela andava, andava, mais um pouco e estava onde que o namorado estava. Na vida ela passou direto para pegar água. Na volta ela assoucou para ela:

— Vem logo. Disse ele.

A mulher foi em casa, para voltar logo, como havia combinado com o rapaz.

Ele não aguentou mais e quebrou o pênis de tão duro que estava. O pênis dele estorou no meio.

A mulher não sabia ele iria morrer por isso. Ela deixou a água e voltou alegre com muita vontade. Ela andou rápido, olhou na frente, viu ele morto.

Ela admirou e falou:

— O que será que está acontecendo?

Virei-o e vi o pênis dele estourado no meio o que deu para fazer com esse rapaz?

Ela voltou para casa muito mal e triste. Quando veio a tardinha, as pessoas sentiram a falta do rapaz, porque ele não apareceu.

Começaram a procura-lo no mato. Eles não descobriram onde ele estava. Eles procuraram procurar mas não acharam.

Aí ela teve coragem dela falar. Quando já estava escurecendo, bem a tardizinho ela disse as pessoas que ele está morto.

— Ela falou.

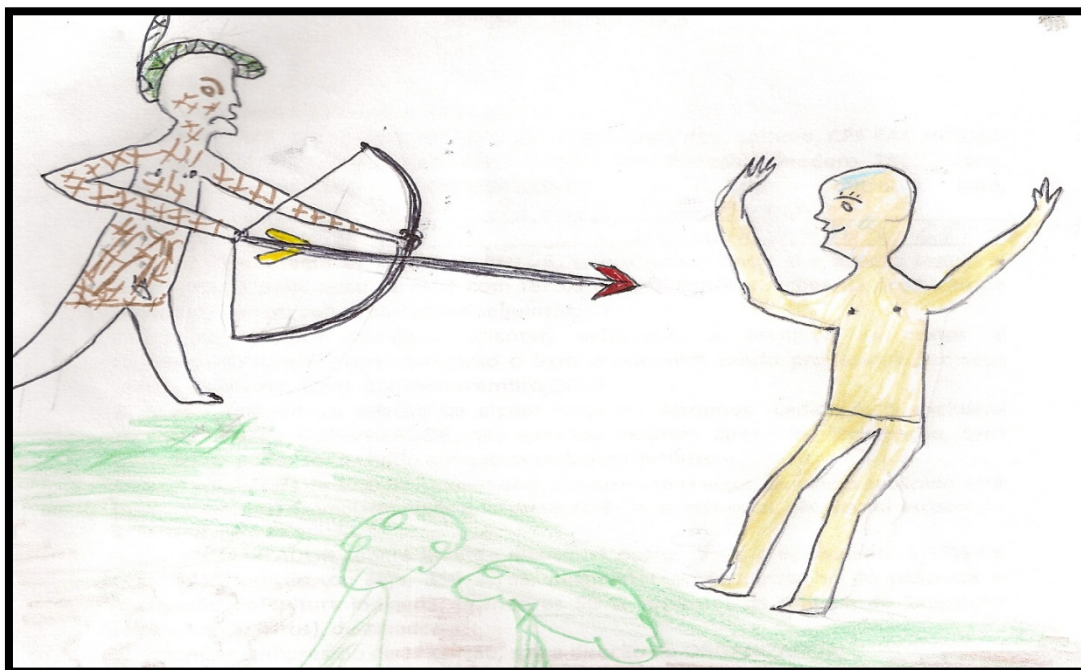
O rapaz que vocês procuram ele morreu por que quebrou o pênis e foi culpa minha. Ele queria transar comigo.

Ela contou tudinho.

Assim termina a nossa historia do homem que quebrou o pênis

O CONTATO COM OS ORO NÃO'

Osvaldo Oro Nao'



06-04-2010

Autor: Oswaldo Oro Nao

Etnia: Oro Nao

Sala: 2

Nome da História:

História: Oro Nao

Esta é a História que aconteceu com o meu povo Indígena Etnia Oro Nao, Aconteceu nas margens rio Mamore e principalmente na área Rio Pacas Novos, na aldeia que Hoje é Chamado Aldeia Tanajura.

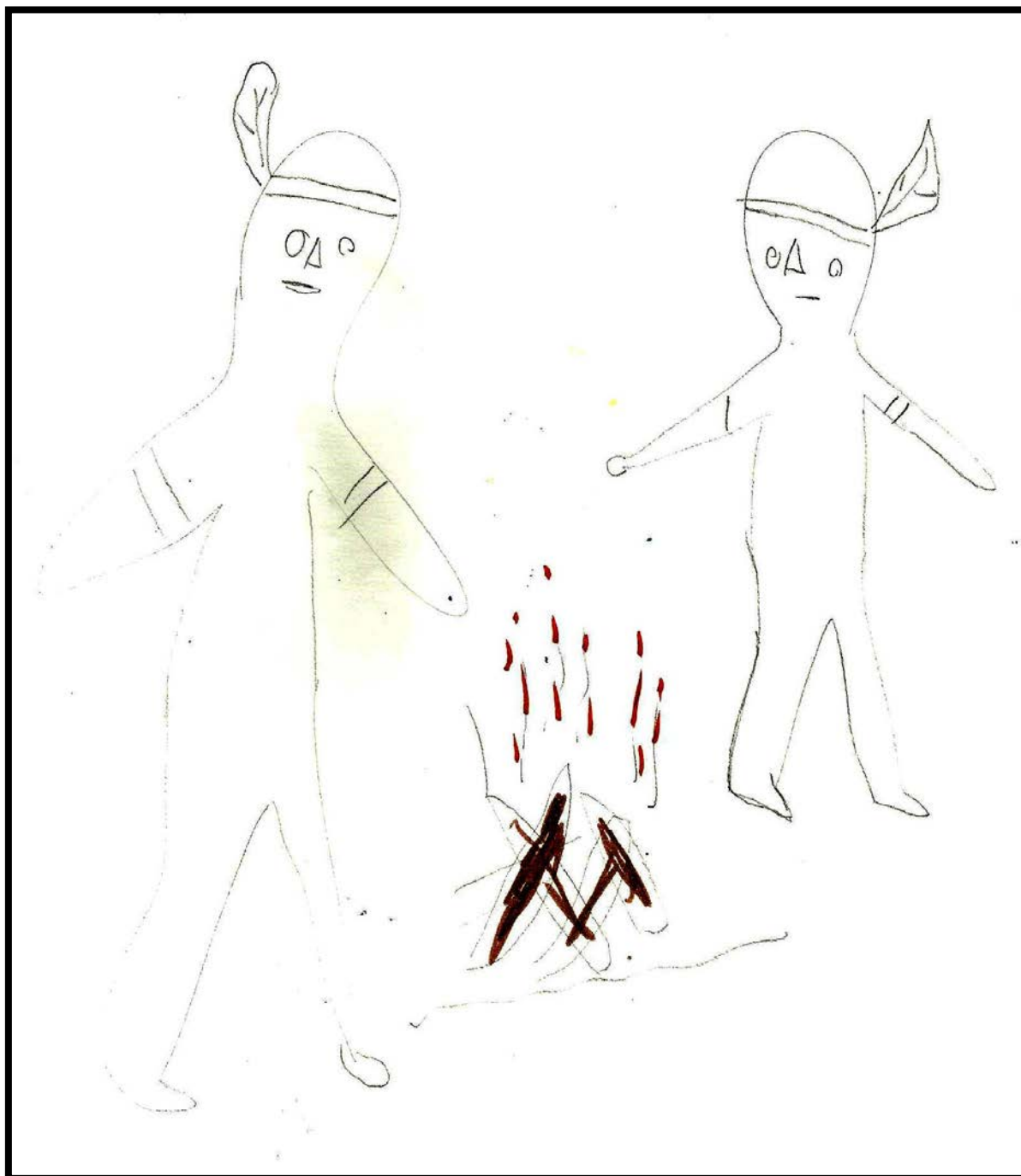
primeiro contato com os Brancos foi com os missionários e os missionários levava Tecido, panela, Roupa, machado ET: E deixava num lugar que sempre os índios passava.

Os índios amustava de Ver as coisas que Nunca Via, para aproxima com os povos Oro Nao. Os missionários tirava as sua roupa para não se Atoado com os índios.

Os missionários gritava: Eu sou Indio Também. Vocês estão me vendo que eu estou Nua. e sem roupa. Os índios responderão não e somos parentes, os missionários enveredão que era parente porisso que todos os Brancos fala que todos nos somos parentes.

HISTÓRIA DOS RAPAZES QUE FUGIRAM COM O FOGO.

Almir Oro Nao'



A história dos rapazes que fugiram com fogo

Tinha grupos de comunidade que vivia trezentos pessoas, lá em aldeia passaram bem tranquilos.

Mais chegou momento de rapazes que não são pessoa tão gentil. Um dia pensaram o que eles vão fazer.

Trocaram a ideia, um outro falou Não! Nessa noite vamos em cada casa da pessoa, vamos apagar o fogo casa em casa. No último mês vamos pegar fogo pra longe daqui, porque nos temos fogo pra acender, cozinhar e esquenta o nosso corpo em noite.

A comunidade nossa não fica sem fogo, deixar outro falar deixar morrerem pouco.

Mais a comunidade decidiram e reuniram que vão atrás à eles, te mundo decidem que vão a mata, dividiram a equipe que vão para leste, oeste, sul e norte.

Se por a causa da equipe achar, mantem eles e trazem o fogo mais rápido possível.

A equipe que foram no leste que traziam o fogo de volta.

No momento que os sinhelos acharam eles escutaram voz conversa com outro. Aí que os sinhelos cercaram eles, depois que perceberam que havia gente.

Outro logo transformou areado e engolia pedras. Na hora que ele quer correr mais os flechadores chegaram proximo deles.

Mataam logo logo todos o corpo do areado coberto de flecha.

Quanto passeiro dele decidiu ~~transformar~~ de transformar, os pinheiros correram logo no fogo para pegar.

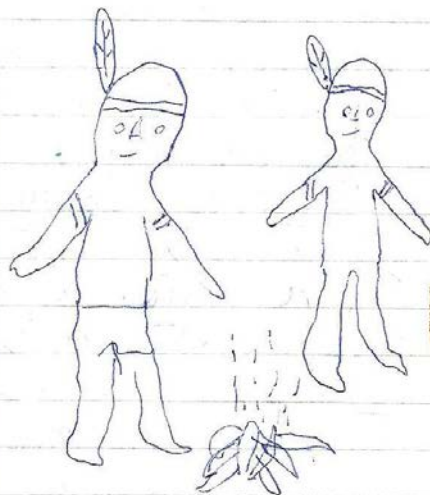
~~ficaram~~ Contentes de trazer de volta o fogo.

Autor: Almir

ETnia: ONONAO

Nome da História

Dois rapazes roubaram fogo



O VELHO MUNDO

Pascoal Oro Waram

O velho mundo

Era uma vez, o homem que mora na outro planeta, com sua família.

Mais tinha pouco, alimento para comer, a terra não produz a plantação.

Mas de dez anos depois, tinha muito gente, o seu parente e família ficaram com fome, as crianças choravam, porque não tinha nada.

O mais velho, reuniram seu povo, a procura de outra terra, o velho viu a outro planeta tão distante, escolheu um jovem, para ver essa terra, e transformou de parquinho e foi chegando nesta terra, viu muitas frutas, logo ele comeu. Deu um grito, tão poderoso dizia: - Esta terra tão produtiva, dar muito fruta e as floresta linda. O seu povo ouviu essa voz, logo eles chegaram na terra com sua família, todas 'gente' ficaram felizes com muito alimento para se alimentarem. Assim a história de novo mundo.

Culto: Pascoal Oro Waram

ETNIA: Oro Waram

Solo: 2

A HISTÓRIA DE OROPIXI

Marta Oro Nao'



Historia De Oropixi

E assim que os nossos Avós
Centeram. A historia do Oropixi:

A gente criava um papagaio. A
mulher já tinha filho adulto. O filho
dela mais velho era casado. Nasceu
o irmão dele. O nome dela Oropixi.

Ele já cresceu depois fizeram
esteva para ele dormir. Fizeram
umiro para carregar ele também.

Toda tarde ele chorava. Todas as
mulher pegava ele.

As pessoa falava para a mulher
do irmão do menino pega-lo.

A - " Mulher do pai do menino
respondeu:

LA bom! Eu vou pega-lo. Depois
ela levou ele para atrás da casa.
Oropixi pegou a mulher do irmão
dele.

O papagaio estava olhando
para eles.

Ai O papagaio gritava:

Oropixi pegou a mulher do
irmão dele.

O GUERREIRO MAM XUN AMTARA

João Batista Oro Nao'



Autores: João Batista Chellico

Etnia: Chellico, guerreiro

Nome da História: Mam Xun Amtara

Naquele tempo os índios moram no mato, lá e casa deles.

Eles saem a caça e pesca e fazem a festa.

Só que odiava o homem branco.

Passou muito tempo, os brancos foram só para matar os índios.

Só que o guerreiro foi para o mato.

Então eles chegaram na aldeia, bem cedo e atacaram, e mataram todos os índios.

Os guerreiros que fui caçar ouviram o tiro.

Ele percebeu logo que o branco que atacou a sua aldeia.

E quando correu, chegou na casa e ninguém sabia.

Então ele sentou e chorou.

Ele levantou-se. Resou e ficou muito bravo e foi atacar.

Ele correu e encontrou os matadores, então ele escondeu num pé de árvore.

Os brancos ficaram muito orgulhosos.

Passou o primeiro, passou o segundo e terceiro, quarto, último.

O guerreiro preparou flechas e homens. O homem caiu, os outros voltaram.

~~para tirar~~

O guerreiro só matava 1 a 3 gente.

O guerreiro se catava e matar todos

So um cara e matar todos
Esta e Historia

Do guerreiro Mam Xul Antara

OS CAÇADORES

Valdo Oro Waram Xijein



Nome: Valdo Oro Waram Xijem

Etnia: Oro Waram Xijem

Os Caçadores

Os três caçadores saíram para caçar.

Andaram, andaram até que eles entraram no mato.

E seguiram no caminho que eles costumam caçar. Quando eles sabem que já é perto, Air os três se juntaram e falaram. Vamos andar bem diragaprinho para nós ouvir a guada de quichado. Air.

Air eles seguiram o caminho, andaram, andaram até que eles chegaram no barreiro. E allora e nem tinha resto de caça, e falou para o outro, não tinha, quichado e nem perquinhos, e falou com seu amigos, vamos dividir cada um de nós, e outro respondeu, tá bom, e perguntou dinoro, tu vai pra onde? e outro respondeu não eu vou aqui aqui no meio, e tu, eu vou onde no lado direito, e vou eu vou andar no esquerda.

E foram dividindo.

E que tava no esquerdo e pensou, pensa sério que eu vou saber onde está a casa? Ai ele andou andou bem longe e parou e ouviu o barulho de quichado, ué, ué, ué.

Air ele andou bem diragaprinho e chegou no quichado e flechou e matou. Air ele ~~ommatrou~~ com enrito e botou na costa e pensou, Onde está a casa será?

Não acho que foi aqui, Air ele segue o caminho e andou, andou, andou e ser perdeu. Foi Assim a História do Caçador.

Alter: toyi Oro Mon ?

HOMEM MENTIROSO

Júlio Oro Nao'

Homem mentiroso

06.04.030

era uma vez um homem para para caga

Era um dia muito lindo

pegou a sua arma e foi para mato, ele andou para muito longe longe.

e tava muito cansado com fome e parou e olhou para cima viu a fruta era mão de cachorro.

tava com muito fome, subiu para cima dela ficou chapando fruta lá em cima.

de repente escutou um grito. ficou rápido no chão e pegou a sua arma e correu dez metros e parou, era bandada de queichados e começou a tira, e atirou mais de dez tiro.

As queichado foram embora.

Voltou para casa bem tardeinho. a mulher tava na casa perguntou para ele.

cade a caga, de

Ele respondeu tala no mato, eu matei 3 queichados. a mulher ficou muito alegre.

Ela preparou a pamonha para parti bem cedinho, e bem cedinho foram para mato para busca queichados, chegando lá não avia mais queichados procuraram e não acharam.

a mulher falou para ele porque estão queichados e o marido respondeu acho que a onça levou.

a mulher ficou com raiva. Voce: mentiu, pra mim: ela voltou para casa com raiva, contou para parente dela, que o marido dela e mentiroso.

Assim foi uma estória de mentiroso Fim

nao mente, se não voce vai se proximo mentiroso

Plumo: Julio Oro nao
Etnia: Oro nao
nome da Historia: homem mentirozo

VELHA ONÇA

Robson Oro Waram



1 Velha Onça

Era uma vez a Vó que tinha um fogo na casa dela?

Quando as mulheres foram fogos ~~Garape~~ não tinha fogo para cozinhar os peixes. E tão mulheres tem seu motivos de matar seu filho para buscar fogo na casa da vó.

O menino falou eu vou buscar. Ele foi na casa da velha. Vó viemos para troca de um peixe com fogo. Ela disse pega?

O menino e tão pegou o fogo? e saiu sorrindo.

Após de 3 dias eles foram ~~buscar~~ fogo na casa da velha. e tão. Ela se transformou-se grande fumaça enorme. e pegou o menino e depois disso os pais parentes ficaram revoltados para mata-lo. Uma velha onça?

de um dia depois

O rapaz subiu numas pé de fruteira e começou a flechar. As aves derrepente ele chegou. O rapaz disse vó fica aí quando eu acatar e você pega. Ela disse tá bom?

O primeiro flechada. Ele falou.

vó pegou não

e na segunda flechada e falou dinovo.

vó pegou não

na terceira. O vó você pegou não

e ela começou se apavorar muito mais que ela nem pegou o passarinho.

Foi assim a história da velha onça.

O BEBÊ QUE SE TRANSFORMAVA EM HOMEM

Margarete Pacao Oromon

O bebê que se transformava em homem.

Em uma aldeia tinha uma criança recém-nascido. O tempo se passaram o menino começou a chora tanto que a mãe dele ficou tão preocupada e as mulheres da aldeia pegava ele mesmo assim ele não parava de chora. A última mulher que tinha na aldeia era cunhada dele quando o cunhado dele pegou no colo ele parou de chora.

A cunhada dele andou na beira do mato ele desceu do céu e se transformou em homem e fez o sexo com ela. Depois se transformou novamente em bebê. A cunhada dele entregou para sua mãe já estava dormindo.

Passou muito tempo, um dia o papáio estava por perto, mas só nesse dia estava chorando, aí o menino começou a chora mais a cunhada já sabia o que ele queria ela foi atrás da casa pra faz o sexo. Li o papáio vir e falou e por isso que você chora tanto, só pra transar com sua cunhada.

Quando o irmão dele escutou levantou rápido pegou as coisas do seu irmão queimou as esteira e abanador. E pegou na mulher e batei com arco.

Quando a mãe viu o que irmão dele estava fazendo ela chorou muito. O rapaz fugiu até 6 horas da tarde. Ele veio só ~~para~~ pra falar com a mãe dele.

Que ia embora ele pediu para o pai fazer o pote de barro pra encher a água porque ele vai leva a água.

Quando ele sai da aldeia e começou a chover durante a noite ao amanhecer as crianças tem que levantar cedo para tomar o banho. Os meninos voltaram sem tomar banho os mais velhos brigaram com os meninos. Ele falou que não tinha mais água. Mulher estava menstruada chamou o seu marido para acompanhá-la pra tomar o banho, nada de encontrar água. Mulher chegou na aldeia falou para o cachique que não tinha mesmo água.

As pessoas que mora na aldeia ficaram muito triste porque não tinha água. Só a mãe dele que tinha água para beber e cozinhar. Passou mais de um ano de sofrimento o filho mais velho da mulher já conversa com ela pra onde o seu irmão ia.

Li a mãe dele falou, você parece doído cortou queimou tudo o que era do seu. Mãe me desculpa

estava com tanta raiva que não sei o
 eu fiz. Me fala agora pra onde meu
 irmão ^{foi} que eu vou atrás dele. A mãe
 contou e explicou aonde o seu irmão
 ia mora.

O seu irmão falou para mim que
 ia mora numa cachoeira muito alto
 e aí que eu vou mora.

No dia seguinte ele pediu para
 duas mulheres fazerem farinha de milho
 para ir atrás do seu irmão.

E foram embora atrás do seu irmão
 passaram um mês andando imbusca
 nada de encontrar. Ele voltou com duas
 mulheres e as crianças chegou na aldeia e
 falou para a mãe dele que não encontrou.

A mãe explicou novamente, três dias
 depois agora levaram 3 paneiro de
 farinha e continuou a procura
 do seu irmão passaram dois meses no
 mato procurando até ele chegaram numa
 cachoeira muito alto e ficaram observando.

Viram uma casa de paxiuba e ficaram
 lá, o rapaz saiu para fora e foi tomar
 o seu banho, ele pegou o jacaré e transou
 com jacaré. Ele já usava a cueca o
 irmão dele ficou muito assustado.

O seu irmão sai para cumprimentar
 e as crianças com tanta fome pediram
 o mamão, ~~tio~~ posso tirar o mamão
 pode, tem banana, aí se vocês querem

A ONÇA QUE VIROU GENTE

Marcílio Oro Nao'

A Onça que Virou Gente

No dia seguinte todos os homens da aldeia foram caçar na Terra, que a água descava.

Os homens dividiram-se descendo a Terra. Nesse pedaço da Terra, tem muita caça e tem a onça.

Os homens começaram a andar e a onça percebeu a vinda dos homens e começou a fugir, mais não adiantou, porque os homens já descavam a Terra toda.

A onça pensou e despendeu virou gente.

O homem que viu a este gente não percebeu que era uma onça.

É a onça falar com o homem! Você matou?

O homem respondeu? Não

A onça falou! Vamos por aí lá?

Vamos o homem respondeu!

Vai na frente a onça falou!

Não você vai o homem respondeu.

A onça foi na frente, começou a andar diretamente para o rio para fugir.

Quando a onça chegou perto do rio e correu e fugiu mudando para outro lado da Terra.

É a onça escapar da morte.

Autor = Marcílio Oro Nao'

Data: 06/04/010

ETNA = Oro Nao'

O HOMEM E A SUCURI

Ronaldo Harem C. Ororan Xijein

O homem e a sucuri

Há milhares de anos atrás, havia uma aldeia, que a sua maior necessidade era de encontrar caça em suas áreas mais próximas.

Certo dia um homem saiu para caçar, beirando as margens do rio que passava na sua aldeia. Foi quando ele observou que na outra margem do rio havia muita caça, mas não tinha como chegar até lá.

Por sua vez, o homem saiu procurando a maneira de chegar até outro lado do rio. Foi quando ^{encontrou} ~~entrou~~ uma sucuri. O homem não sabendo o que fazer, pediu para que ela posicionasse até o outro lado do rio.

O homem então cruzou, matou muita caça e na volta, jogou a metade da caça para a cobra gigante.

Quando chegou na aldeia, todos queriam saber, onde foi que ele conseguiu toda a caça. Então o homem contou todos os detalhes do lugar e de como chegar até lá.

No dia seguinte, todos os homens da aldeia foram até o local para caçar. Incluindo os caçadores, foi um homem que não sabia caçar.

Quando foi entardecendo, os homens começaram a voltar, menos o homem que não sabia caçar. Quando cruzavam todos jogavam a caça para a sucuri.

Para cruzar de voltar, o homem tentou enganar a sucuri, jogando pedaços de madeira,

quando soube, a sucuri o devorou.

Neste dia o homem nunca mais voltou para casa.

A sucuri por sua vez sumiu do lugar.

O homem e a sucuri se tornaram inimigos.

Fin.

Autor: Renaldo Orowaram Xijei.

ETNIA: OROWARAM XIJEI

Sola: 02

BICHO DO MATO

Josimar Orom' de Assis



Autor: Jerônimo Guimaraes
 Etária: 60 m

SOLA = 2

bicho do mato

tinha um casal de morava distante da aldeia, os dois viviam sozinho até que chegou um tempo que tudo sumiu, até mesmo a plantação e os animais desapareceram dali os dois ficaram a comer arroz, mas a mulher enjoa de comer arroz e ela falou para o marido pesca ele foi, não conseguiu pegar nada que pudesse fazer mistura, no outro dia foi pesca mesmo coisa não pegou nada até que resolveu caçar era mesma coisa não tinha nem um animal que morasse na mata e ele saiu com raiva de lombo, não aqueceu mas come arroz, falou para sua esposa que vai caçar a noite, e ele foi caçar a noite andando, andando chegou numa árvore alta pulou lá ficou esperando qualquer tipo de animal que houvesse ficou, ficou esperando chegou meia noite escutei um barulho que era do bicho do mato, quando ele viu ficou com medo tontando lá escondido mas não andou.

O bicho do mato viu o homem em cima da árvore e falou para ele o que ele fazia em cima da árvore e disse que está esperando caçar, o bicho do mato falou para ele cuide as naturezas que fazem o mal e contem-se para o seu povo que ajuda a proteger.

Quando o bicho disse tudo a ele falou para esperar que ele fosse embora ia aparecer uma anta, a anta apareceu o homem matou ele voltou para a aldeia contou para o seu povo que foram o anta que o homem indiano matou os povos acreditaram até hoje eles acreditam porque a natureza sempre ajuda.

A SUCURI

Marinês Kanoé

Autora: Marinês

Etnia: Canoe

Nome da história.

A sucuri

Era uma vez numa maloca havia dois rapazes que eram primo legítimo. E gostaram da mesma moça. naquele tempo quando nossos antepassados moravam na maloca deles tanto quanto homens e mulheres. Não tinha direito de escolher seus futuros esposos ou esposas de sua preferência. Era seus pais quem escolhiam mesmo não amando tinha que ficar junto. Os pais não escolhiam homem preguiçoso somente homem trabalhador.

Naquele tempo não podia desobedecer as regras da maloca e da natureza, porque era castigado. E foi nesse tempo que os pais da moça fizeram ela morar com quem ela não amava. Era o mais velho e menos trabalhador que ela amava na aldeia. Porque nos humanos indignos eu não indigna. Quando amamos alguém por madeira neste mundo de Deus nós impede porque o amor que a gente sente um para o outro e muito forte. É a única coisa que nos impede a morte. E a moça morreu com quem ela não amava. Ela ficou muito triste. Ele também. Mas seu futuro, esposo sabia que ela não amava ele porque eles não dormiam juntos, ele dormia na rede ela na esteira na cama de porcuíta. Um dia ele disse para ela mesmo sem comentar para ninguém. Eu vou tirar muitas diabinha. E chamou ela disse amando bem cedo eu irei caçar bem longe. E assim vai ter que tirar lenta para fazer chicha e pamonha. Ele estava mentindo para ela porque ele sabia que ela poderia se encontrar com seu amor verdadeiro. E era para que a moça amava ficava o tempo todo vigiando ela para não se ela ficava sozinha para ele se encontra com ela mais não tinha dito.

Este dia foi a última oportunidade de os dois se encontrarem. Ele sabia que estava preparado para acontecer qualquer coisa com ele por causa do amor que sentia por ela. Ele estava sofrendo de mais. O marido da moça fez que foi para o mato caçar mas na verdade. Ele escondeu-se atrás de uma castanheira grossa que tinha na roça. Onde ela sempre tirava lenta com sua mãe. Assim que ele sumiu no caminho da roça. Ela também foi para a mesma direção para tirar lenta.

O seu amado estava só observando. E disse para si mesmo e
hoje que eu vou sumir vou sair do meio da minha família vou
embora. Eu estou disposto a virar qualquer coisa por causa deste
amor que eu sinto por esta ~~mulher~~ minha família não gostam de mim
Eles não me amam de eles me amassem eles teriam feito qualquer
coisa para me ajudar. Eles iam pedir a mulher que eu amo para mim
Porque eu já tinha comentado desta paixão com meus pais.

mas eles nem ligaram ligera vou embora. E foi atrás da moça.

Ele sabia que ela era virgem ainda naquele tempo quando a mulher
era virgem eles ficam uma semana sem ter relação sexual um respi-
tando o outro. Ele chegou chegou perto dela e disse na língua Bôndia!

muller do meu primo ela não gostou custou responder, ele disse para
ela você está zangada comigo não te fiz nada para me agor.

Para ficar assim brava. Ela respondeu eu não estou brava não
gostei que você disse muller do meu primo eu não sou muller do seu

primo, sou sua mulher. Quando ela disse isso ele ficou muito emocio-
nado até chorou de alegria. E ela disse: estou muito triste eu sou capaz

de fazer qualquer coisa para sumir daqui. Ele respondeu não faça
isso quem vai fazer isso vai ser eu. Para provar para meus

parentes a força do amor que qualquer pessoa sente um para o outro.

E ele começou a cortejar a moça ela logo entendeu seu
marido e ficaram conversando mais ou menos três horas.

E o rapaz marido da moça estava atrás da cantanteira só de olho.

Ele convidou ela para fazer sexo ela ficou muito triste e diz para
ele não posso aceitar não porque sou virgem mais porque estou

menstruada. Ele responde não tem problema nenhum aceite você de
qualquer jeito. Eu não disse para você. Só que você não confia

em mim. Que hoje estou com vontade de sumir daqui ir para
um lugar e nunca mais voltar. Ela pensou, pensou, e respondeu

por causa do amor que eu sinto por você e você por mim eu
aceito. Mas tem uma coisa, quando terminar você sai pela

minha cabeça por favor não sai pelas minhas pernas.

E começaram a fazer sexo, e seu esposo lá de trás da cantanteira só
olhando e disse e hoje que ele me paga eu sabia que ela não

me amava. Porque ela estava se querendo para ele.

maldito, e acabou quando ele ouviu o assobio se assustou
deu um pulo para cima e saiu pela porta da mulher. Ela grita! não

mas já é tarde demais o penis do rapaz como o susto cresce até
o chão. Ela disse eu te amo ele responde para ela deixa como está.

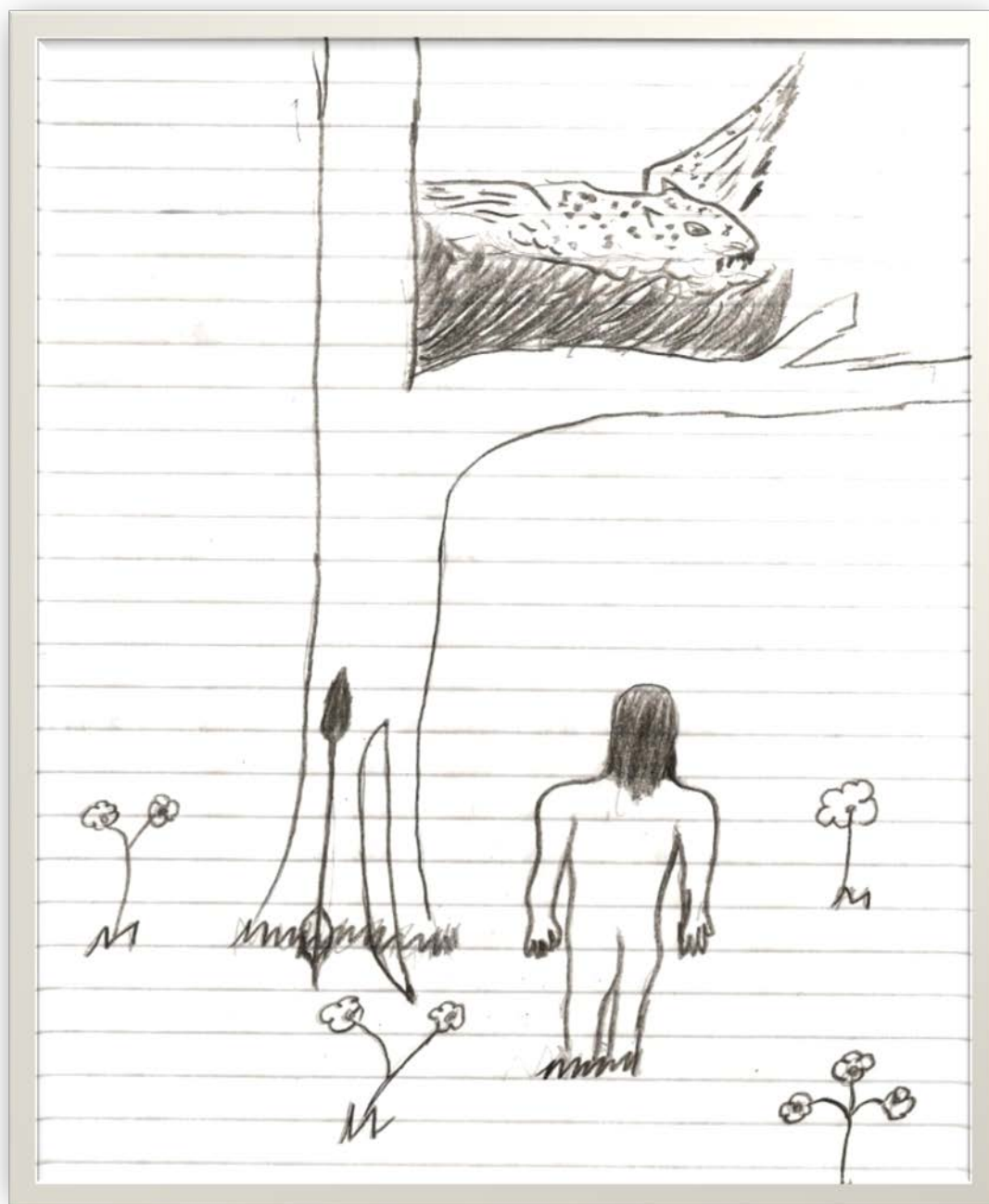
Ela solta e tira patã de patuá e faz um certo para ele por seu penis.

Ele diz agora vou embora nunca mais vamos nos encontrar. Ela diz
não faça isso amigo e chorou. Ele foi embora para oigarape morar lá

porque ia se transformar em sucuri.

O GAVIÃO REAL

Robson Arowá



gavião real

Havia em uma aldeia Waru um homem que, a todo custo queria pegar um Gavião Real que aninhava em uma árvore não ~~to~~ longe da aldeia.

Para isso, durante muito tempo, ele voltava constantemente ao local. Lá ai de novo.

E ainda mais entrava às vezes lá ia atrás do Gavião. mas sempre sem resultado ~~voltava~~ volta lá espera chegar. ~~a~~ ~~na~~ ~~ite~~, subia na árvore, entra no ninho ~~surpreendendo~~ o animal já dormindo e então pega e segura o meu Gavião real.

De fato ~~da~~ ~~se~~ ~~vai~~ ele já vem a noite, sabe e entra no ninho mas, ~~ao~~ chegar, ~~topa~~ ~~a~~ animal já do brechido. Parem, não o Gavião mas uma enorme onça pintada que pula logo sobre ele e o agarra.

Pois esse Gavião Real é também onça.

Ele ao mesmo tempo Gavião e onça. E o mesmo que nos chamamos de Cao Hu ~~taran~~ ~~taran~~. Essa onça mora dentro da água. Tama a forma de Gavião e voa quando sai para caçar. Esse onça então pega o homem e mata. E o devoro.

Pela manhã seguinte o pessoal da aldeia preocupado começa a se perguntar.

- Porque será que ele ainda não voltou?
~~Porque será que~~ Porque será não chegou em casa.

Certamente que feriu o Gavião e agora está cavendo atrás, Para o pegar dizem alguns

Vamos lá disseram outros. Vamos ver
o que ^{estava} acontecendo com ele.

Chegando ao local. Presumam. Cada um encontrou
no chão deitada concluem eles. O garoto o
mataram e o carregou para muito longe.
Foi assim que terminou aquele
trágico caso de garoto real.

Aquele homem foi e nunca mais voltou.
mais um acidente. Por ter ele querido
ir. Presumam o garoto a noite.

E então a gente nunca deve ir mais
a procura de um garoto. Para não
acidentar ~~de novo~~ a casa desse homem
que se foi. Para sempre.

Robson Arelva

A CAÇADA

Olinda Edimar Oro Waram



A Caçada

06.04.010

Quando nós fazemos a festa da caçada nós mulheres nos reunimos para fazer a festa.

Quando chega a noite pegamos palhas e batemos nos homens de vagar, e pedimos para eles matar viado, porquinho, paca qualquer outros animais que eles encontrar.

No dia seguinte eles se reune para ir a caçada ficam 2 ou 3 dias na mata, se eles matam alguma coisa eles fazem uma fogueira para assar o bicho, tiram o bicho para a Abdia já assado pronto para o consumo.

Nesses 3 dias que os homens estão na mata as mulheres aprontam a chicha.

Chicha de milho,

chicha de macachira,

deixando ela ficar azeda

fazemos pimenta.

E ficamos esperando o dia da chegada quando é o dia da chegada os homens vem, agarrando no corno da taboca anunciando a chegada de longe.

As mulheres se aprontam se pintam com coloral vestem roupas diferentes para os homens não reconhecer.

Pegam uma panela de 2 litros para dar a chicha para os homens caçadores, dam muita chicha até não aguentar ou até eles procecor.

As mulheres pegam uma esteira novas para

HISTÓRIA DAS MOÇAS QUE CASARAM COM ONÇA
Natalício Oro Nao'



HISTORIA MORÇAS QUE LERAM OITO ONÇAS

primeiro dia tem duas morças que foram para pescar.
Ela encontraram duas Onças pintando. elas correram para casa.
Quando elas chegaram na casa do pai delas. elas falaram
que encontraram duas Onças no rio. O pai delas pegou arco
e flecha. ele Emerceu corre até no rio quando ele chegou no rio
não tinha mais Onças, ele não teve no caso dele.
no outro dia as morças foram no mato para darroba. tocumo
para tirar palha para fazer tapete.

Quando elas começa a darroba o toumou. Vieram mais
duas Onças, ele não é mais Onça, elas vieram gente. Onça que
vieram gente. encostaram com a menina. Começou a falar com elas
o Onça que vieram gente ele queria leva para casa dele
o Onça queria manter elas.

As morças queria tudo na casa do pai delas. O Onça não
deixou para tudo. O Onça ficou com duas morças.
eles levaram para a casa dele.

2. DOCUMENTOS: AUTORIZAÇÃO DE VISITA ÀS COMUNIDADES INDÍGENAS.

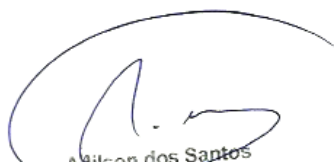


Ministério da Justiça - MJ
Fundação Nacional do Índio - FUNAI
Coordenação Regional de Guajará Mirim - RO.

AUTORIZAÇÃO.

Autorizo o Professor **Me. Gustavo Gurgel do Amaral**, SIAPE 1722220 do Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem- DACL, Campus de Guajará Mirim, a realizar trabalho de extensão na **Escola Paulo Saldanha Sobrinho**, na **Aldeia Sagarana**, no período de **29 de Setembro à 13 de Outubro de 2015**.

Guajará Mirim/RO, 28 de Setembro de 2015.



Adilson dos Santos
Coord. Regional/CRGM
Port. Pres./FUNAI nº 894



OFÍCIO 010/DACL/2015

Guajará-Mirim, 28 de setembro de 2015.

Do: DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Para: FUNAI

Assunto: **Autorização de visita à comunidades indígenas**

Senhor Coordenador Regional da FUNAI em Guajará-Mirim
Ilmo. Sr. Adilson dos Santos,

Vimos por meio deste, solicitar autorização para que o Prof. Me. Gustavo Gurgel do Amaral, SIAPE 1722220, possa realizar pesquisa de campo na comunidade indígena SAGARANA no período de 29 de setembro a 13 de outubro do corrente ano, conforme requerimento em anexo.

Sem mais para o momento, agradecemos desde já vossa colaboração.

Respeitosamente,

Mistério da Justiça
Coor. Reg. G. Mirim / FUNAI
Protocolo / Doc. N.º
Data: 28/09/2015
Ass.: *Orsilia*

Rui
Prof.ª. Ma. Rosa Maria de Lima Ribeiro
Chefe Pró-Tempore do DACL
Port. nº 285/2014/GR/UNIR de 19/03/2014

APÊNDICES

1. AUTORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado ORGANIZADOR e, de outro lado,

Railson Oro Nao' Kg: 031
Município Guajará Mirim
aluno indígena, aqui denominado AUTOR, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de 11 de 2010

Railson Oro Nao' Índio AUTOR

Gustavo Gurgel do Amaral Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Marcelina Oro Waram Xijim: Aldia Sagarana
Município de Guajará Mirim: RG nº 1.096

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 20 de novembro de 2010

Marcelina Oro Waram Xijim Índio AUTOR

[Assinatura] Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Olinda Edimar Oro Ubram Registro: 767
Aldeia - Primeira Maria Khamare - RO

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de 11 novembro de 2010

Olinda Edimar Oro Ubram Índio AUTOR

[Assinatura] Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Leimo Oro At
R.G. 000 888 676, Aldeia, Rio Negro Ucaia, Guajará M.
 aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010

Leimo Oro At Índio AUTOR

[Assinatura] Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Jeremias Do Nao / ALDEIA SANTO ANDE
Rg 1.295 / Gurgel-Mirim

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010

Jeremias Do Nao Índio AUTOR

Gurgel-Mirim Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

RG 122 José do Rio
aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010.

José do Rio Índio AUTOR

Gustavo Gurgel do Amaral Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Município: GAR. M. ALDEIA TAVANARA
GUSTAVO GURGEL DO AMARAL RG-000804765; CPF-67307205520

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de NOVEMBRO de 2010

Gustavo Gurgel do Amaral Índio AUTOR

[Assinatura] Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Almirino Nas G.M
Nº: R.G 057 Aldina Pantinep G.M

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 20 de novembro de 2010.

Almirino Nas Índio AUTOR

Gustavo Gurgel do Amaral Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado ORGANIZADOR e, de outro lado,

Percival Oros Wariam Elidia Lage Velho
Rg = 1.265 Equijana Minim

aluno indígena, aqui denominado AUTOR, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010

Percival Oros Wariam Índio AUTOR

G. Gurgel Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado ORGANIZADOR e, de outro lado,

Município: GAR: M: ALDEIA TANAJURA
OSVALDO ORO TIAO.

RG: 000804765; CPF: 67307205520

aluno indígena, aqui denominado AUTOR, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de NOVEMBRO de 2010

Osvaldo Oro Tiao Índio AUTOR

[Assinatura] Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Ronaldo Harem C. Oricam Xipem RG 557

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010

Ronaldo Harem C. Oricam Xipem Índio AUTOR

Gustavo Gurgel do Amaral Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Valdo Das Chagas Xipim RG nº 1.414

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de Novembro de 2010.

Valdo Das Chagas Xipim Índio AUTOR

Gustavo Gurgel do Amaral Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Índio Oro nao

RG: ~~1-197~~ 1-197

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de 11 de 2010

Índio Oro nao

Índio AUTOR

Gustavo Gurgel do Amaral

Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Robson AROUZA n.º RG 601
aluno indígena aqui denominado AUTOR, tem ajustado entre si o acordo seguinte,
com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de
alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010

Robson AROUZA Índio AUTOR

[Assinatura] Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Margarite Pacao Oromen Oromen Indio RB 000824212
Aldeia: Sagarana, município de Guajará - mirim

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do Índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010.

Margarite Pacao Oromen Oromen Indio RB 000824212 **AUTOR**

[Assinatura] **Professor ORGANIZADOR**

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Marcílio Oro Nao'
R.G.: 1.183 Município de Guajará-mirim

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010.

Marcílio Oro Nao' Índio AUTOR

[Assinatura] Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Yorimar Oro mon de aris
Rg = 1.117 Guayana-Mirim
aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao ORGANIZADOR compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010.

Yorimar Oro mon de aris Índio AUTOR

Gustavo Gurgel do Amaral Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809, Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Maurinus Canoe Rg. 000898653
P.I. Sagarana Município de Guajará Mirim

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de Novembro de 2010.

Maurinus canoe P.I.-S. Índio AUTOR

[Assinatura] Professor ORGANIZADOR

TERMO DE ACORDO

O presente termo, firmado entre as partes:

Prof. GUSTAVO GURGEL DO AMARAL, Geógrafo, brasileiro, solteiro, CPF 644.397.042-04, residente e domiciliado em Porto Velho à Rua Marechal Deodoro, 2809. Olaria, aqui denominado **ORGANIZADOR** e, de outro lado,

Robson Oke Waram
RE 412

aluno indígena, aqui denominado **AUTOR**, tem ajustado entre si o acordo seguinte, com vistas à publicação de livro com textos e desenhos/ilustrações da produção de alunos indígenas, sob as condições seguintes:

1. Ao Organizador compete orientar, selecionar e escolher os textos e desenhos/ilustrações que comporão o livro e que vem sendo produzidos por seus alunos indígenas, até o final de novembro/2010.
2. A não inclusão ou seleção de algum texto ou desenhos cedido é da exclusiva competência do ORGANIZADOR, não gerando nenhum direito ou reclamação, sem prejuízo de poder ser incluído em outros trabalhos futuros.
3. A 1ª edição será de 1000 (mil) exemplares, dos quais, cada autor, com texto publicado, terá direito a 03 (três) exemplares, após o lançamento do livro, cujo total, não deverá exceder de 15% da tiragem da edição.
4. Ao ORGANIZADOR caberá livre de quaisquer outros ônus, o equivalente a 35% da tiragem da edição, ou seja, 350 livros, destinados ao seu trabalho de pesquisa e divulgação da cultura indígena; ficando os 50 % restantes da tiragem da 1ª edição (cerca de 500 livros), destinados a:
 - a) Financiar a impressão da 1ª edição, sob a direção do ORGANIZADOR;
 - b) No caso de se conseguir patrocínio para custear o total da primeira edição, os 500 livros serão doados pelo ORGANIZADOR à instituição indígena de sua escolha, para venda e aproveitamento em favor da causa do índio, após atendidas as exigências do patrocínio.
- 5) O prazo previsto para o lançamento do livro é de junho de 2011.

Por assim estarem acertados, assinam o presente, em única via.

Porto Velho, 19 de novembro de 2010

Robson Oke Waram Índio AUTOR

[Assinatura] Professor ORGANIZADOR

2. MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO LEVANTAMENTO GEO-CULTURAL EDUCACIONAL PROFESSOR

Nome:

Etnia:

Nome da Terra indígena:

Nome da Aldeia:

Localidade da aldeia (município):

Quais as vias de acesso até sua aldeia e qual as condições delas?

Quais são os meios de comunicação existentes na sua aldeia?

Filiação

Nome do Pai:

Nome da Mãe:

Data de Nascimento:

Idade:

Sexo:

Local de Nascimento:

1. Número de pessoas que vivem na aldeia:
2. Número de pessoas que vivem na Terra Indígena
3. Existe não-indígenas vivendo dentro de sua Terra indígena? ☐ sim ☐ não
4. Há escolas na Terra indígena ☐ sim ☐ não. Quantas?
5. Qual o nível de ensino da escola: Até 5º Ano ☐ Até 9º Ano ☐ Ensino Médio ☐
6. Tipo de escola: ☐ madeira ☐ alvenaria ☐ outros
7. Condições da escola: ☐ boa ☐ regular ☐ precário
8. Qualidade do ensino ☐ boa ☐ regular ☐ precário
9. Quais as dependências existentes na escola? ☐ secretaria ☐ cozinha
☐ salas de aula ☐ sanitários ☐ outros
10. Quantos professores trabalham na escola?
11. Quantos são indígenas?
12. Como os adultos de sua aldeia se divertem?
13. Na sua opinião, quem mais destrói o meio-ambiente ao redor da região em que a sua etnia vive?
14. A comunidade participa de algum tipo de ação para a preservação ambiental? Sim ☐ Não ☐ Quais?
15. Que instituições mais auxiliam a comunidade e de que forma?
16. Você reconhece a importância da preservação ambiental? Sim ☐ Não ☐
17. O que você faz para preservar o meio-ambiente do lugar em que você vive?
18. O destino do lixo: ☐ enterra ☐ queima ☐ joga no igarapé ☐ outros
19. Você permite que se jogue lixo no rio ou nas matas? Sim ☐ Não ☐ Por quê?
20. A sua aldeia possui abastecimento de água:
☐ poço artesianos; ☐ poços amazônicos; ☐ direto do rio;
☐ outros

3. MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

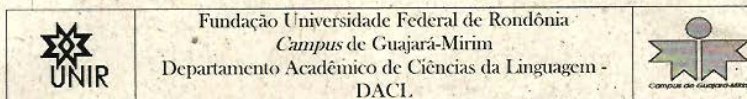
QUESTIONÁRIO

ALUNOS

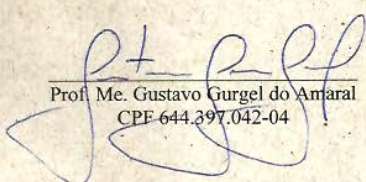
Nome:		
Filiação		
Nome do Pai:		
Nome da Mãe:		
Data de Nascimento:	Idade:	Sexo:
Local de Nascimento:		

1. Qual a distância da sua casa até a escola?
 2. Quais as brincadeiras favoritas?.
 3. Na sua aldeia há danças, músicas, jogos e competições? Sim [] Não []
quais?
 4. Quais são as principais atividades da sua mãe?
 5. Quais são as principais atividades de seu pai?
 6. Que animais seu pai caça para a alimentação?
 7. Quais são as raízes e os frutos mais consumidos na sua aldeia?
 8. Vocês possuem animais de estimação? Quais?
 9. Quais são as histórias que seus avós mais contam?
 10. Como vocês são tratados quando adoecem?
-

4. SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA NA ALDEIA SAGARANA



Eu, Gustavo Gurgel do Amaral, CPF 644.397.042-04, RG 557410 SSP/RO, professor da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR lotado no departamento de Arqueologia, solicito dessa estimada Fundação (FUNAI) **autorização para realizar trabalho de extensão na Escola Paulo Sandanha Sobrinho, da Aldeia Sagarana T.I. Sagarana (Distrito de Surpresa), em Guajará-Mirim – RO**, no período de 29/09/2015 a 13/10/2015. Esse trabalho teve início com os professores indígenas ainda enquanto alunos no Projeto Açaí II (SEDUC/RO), no qual foram realizadas dinâmicas e sequência didáticas para o ensino da geografia nas escolas indígenas e, agora, nessa etapa, se faz necessário acompanhamento dos professores em suas atividades em sala de aula nas escolas indígenas para que possamos juntos (eu e os professores indígenas e com a participação dos alunos indígenas) analisar a Educação escolar Indígena e o perfil sociocultural, através dos conhecimentos, saberes e representações Geográficas; analisar como os professores e alunos indígenas compreendem (percebem) o conceito de Geografia e Lugar onde vivem através da construção de mapas mentais; analisar como os professores e alunos indígenas apreendem os principais elementos utilizados para a orientação e localização geográfica; observar como os professores indígenas desenvolvem o ensino da Geografia e suas práticas pedagógicas nas escolas indígenas; investigar como a cultura indígena (história, cultura e saberes, etc.) pode contribuir para o ensino da Geografia.


Prof. Me. Gustavo Gurgel do Amaral
CPF 644.397.042-04

5. RELAÇÃO DOS ALUNOS INDÍGENAS QUE ESTUDAM NA ALDEIA SAGARANA.

EIEEF. PAULO SALDANHA SOBRINHO – MAT.INICIAL 2015.

1º ANO: PROF.ª WAN E' ORORANXIJEIN - MANHÃ

1. ADÃO ORO WARAM XIJEIN DOS SANTOS 04/05/2008. = 7 ANOS
2. ADRIELLY KANOÉ ORO MON – 13/11/2008. = 7 ANOS
3. DEIVID OROWAO TATA ORORAMXIJEIN – 18/02/2009 = 6 ANOS.
4. DIEGO ORO WAO TATA OROMON – 22/07/2008. = 7 ANOS
5. ELAINE PAQUIWO AROWA CANOÉ – 20/04/2008. = 7 ANOS – DEF.MENTAL
6. FRANCISCO OROMON – 14/04/2008. = 7 ANOS
7. GISLANE WAO XAI CAO OROWAJE – 13/10/2009. = 6 ANOS
8. IHAIS MOROTIN OROMON WARAM XIJEIN – 30/10/2008. = 7 ANOS
9. MARIANNY PAULA ORORAMXIJEIN CASSUPÁ – 06/06/2008. = 7 ANOS
10. SHAKIRA MOROTIM CANOÉ ORO WARAM XIJEIN – 14/06/2009. = 6 ANOS
11. TAINNARA ALANNIS BOROTIM JURI OROMON – 20/12/2008. = 7 ANOS
12. WILLIANY MACURAP ORORAM XIJEIN – 09/06/2008. = 7 ANOS
13. YURI ORO MON CANOÉ – 16/10/2009. = 6 ANOS.

2º ANO: PROF.ª EDNA TOMPAM CAO ORO WAJE – MANHÃ

1. ANAIR TO'O XIRI ORORAMXIJEIN – 03/06/2007 = 8 ANOS
2. ARATEMUN KANOÉ OROMON – 26/04/2007 = 8 ANOS
3. CLEIDSON ORO MON – 28/11/2005 = 10 ANOS
4. CLEISSON ORO MON – 21/01/2005 = 10 ANOS
5. EDGLEI WAO JATRIN OROMON ORORAM XIJEIN- 16/08/2006 = 9 ANOS
6. EULER AROWA – 20/09/2007 = 8 ANOS
7. IDISON ORO MON CANOÉ – 27/02/2008 = 7 ANOS
8. IGLISON OROMON CANOÉ – 27/06/2005 = 10 ANOS
9. IVANILDO MACURAP – 21/12/2003 = 12 ANOS
10. JORGE MACURAP – 16/01/2002 = 13 ANOS – VEM DE CANOA
11. JOSUÉ ORO AT BRITO – 26/12/2006. = 9 ANOS
12. LEANDRISON CAO OROWAJE – 09/11/2004 = 11 ANOS – DEF.MENTAL
13. LEONARDO CAO OROWAJE – 24/11/2006 = 9 ANOS
14. LUIZ ROBERTO PATUCWE URU OROMON – 09/10/2006 = 9 ANOS
15. LUZIANE OROMON – 29/04/2005 = 10 ANOS
16. MARIA APARECIDA MACURAP – 12/10/2007. = 8 ANOS – VEM DE CANOA
17. MARIA NILDA MACURAP – 20/12/2005 = 10 ANOS
18. MARIA ORO MON – 14/06/2004 = 11 ANOS
19. MARIA PAULA PIJIN AROWA CANOÉ – 02/09/2006 = 9 ANOS
20. MATHEUS TOOJI CANOÉ- 30/07/2007 = 8 ANOS
21. NATÁLIA XIMINAKE CANOÉ ORO MON – 03/12/2007 = 8 ANOS
22. ODILON NETO ORO MON TUPARI – 20/08/2007 = 8 ANOS
23. OLOCOMÃ AROWA – 19/05/2006 = 9 ANOS
24. RAYLANE CAO ORO WAJE – 24/11/2007 = 8 ANOS

25. SANDRIELI TOO TAC NAI OROMON – 10/06/2006 = 9 ANOS
26. SIDILENE ORO MON – 06/06/2007 = 8 ANOS
27. SUZIELE PIJIM OROMON – 10/12/2006 = 9 ANOS
28. YASMIN ORO MON CANOÉ - 28/06/2006 = 9 ANOS

3º ANO: PROF.ª MARINES KANOÉ - MANHA

1. ANGELICA ORO AT - 26/04/1996 = 19 ANOS – VEM DE CANOA
2. ARLEM TEM XIKO CAO OROWAJE03/03/2005 = 10 ANOS
3. CLEITON ORO MON - 04/08/2002 = 13
4. EDILENE TO'O TAC NAIN CANOÉ ORO MON - 11/06/2005 = 10 ANOS
5. ELIELMA AROWA – 01/08/2005 = 10 ANOS
6. FRANCIELE OROMON – 28/07/2003 = 12 ANOS
7. ISANIRA OROMON – 18/02/2006 = 9 ANOS
8. JANESON ORO MON - 02/02/1998 = 17 ANOS – DEF.MENTAL
9. KAEISSON TEM XINE OROMON – 10/06/2004 = 11 ANOS
10. MARCILENE ORO WARAM XIJEIN DOS SANTOS – 01/08/2006 = 9 ANOS
11. MICHELE PIJIM CAO ORO WAJE – 21/03/2007 = 8 ANOS
12. PAOLA PRICKI ORORAM XIJEIN CASSUPÁ – '15/05/2005 = 10 ANOS
13. PRICKI' ROSINHA ORO MON CANOÉ – 16/04/2004 = 11 ANOS
14. RAFAELA ORO WAO KRATÚ CAO OROWAJE – 09/10/2004 = 11 ANOS
15. WILLISMAR MACURAP ORORAMXIJEIN – 23/09/2006 = 9 ANOS

4º ANO: PROF.ª WEM CACAMI CAO OROWAJE - MANHA

1. CLAUDENÍSIO ORO MON TUPARI – 04/09/2005 = 10 ANOS
2. ELIAS AROWA FILHO – 02/05/1998 = 17 ANOS
3. ERMISON AROWA19/06/2000 = 15 ANOS
4. FABIANA ORO WARAM XIJEIN ORO MON – 15/12/2000 = 15 ANOS
5. MARIA LUIZA WEM POWAKA CAO ORO WAJE – 09/10/2004 = 11 ANOS
6. MARIPOY AROWA – 05/04/2004 = 11 ANOS
7. MARLISON TUPARAI ORO MON – 29/12/2004 = 11 ANOS
8. PAULO JÚNIOR ORO NAO' – 14/05/2000 = 15 ANOS
9. WELLITON AROWA – 19/07/2002 = 13 ANOS

5º ANO: PROF.ª WEM CACAMI CAO OROWAJE - TARDE

1. ANDERSON OROMON – 26/04/2001 = 14 ANOS
2. DENILSON OROMON – 17/09/2000 = 15 ANOS
3. JUSSARA ORORAM XIJEIN CASSUPÁ – 04/12/2003 = 12 ANOS
4. KESIA OROMON – 17/09/2003 = 12 ANOS
5. MARCLEISSON NATANAEL MACURAP - 15/12/2001 = 14 ANOS – VEM DE CANOA
6. MARIA DE FÁTIMA ORO AT – 14/09/1999 = 16 ANOS – VEM DE CANOA

E.I.E.F. PAULO SALDANHA SOBRINHO – MAT.INICIAL 2015.6º ANO: PROF.ª ISABEL PASTORE

1. ALCILENE OROMON – 05/04/1999. = 16 ANOS
2. ANAILSON OROWAO XAIN CAO OROWAJE – 06/03/2002. = 13 ANOS
3. ELISA NIRO WARAM XIJEIN – 04/05/2002. = 13 ANOS
4. ELIZIANE OROMON – 12/09/2002. = 13 ANOS
5. IVANILDO ORO WARAM XIJEIN ORO MON – 02/11/1993. = 22 ANOS
6. JAKCILENE CANOÉ ORO MON – 24/03/2003. = 12 ANOS
7. MATAN SANDRO ORORAM XIJEIN CASSUPÁ – 18/09/2002. = 13 ANOS
8. WESLE OROMON ORORAMXIJEIN – 02/05/2001. = 14 ANOS

7º ANO: PROF.ª ISABEL PASTORE

1. CLEICIANE OROMON ORORAMXIJEIN – 05/05/2001. = 14 ANOS
2. IRIS VANIEL WAN HON PERE MIJAC ORO WARAM XIJEIN – 14/08/2000. = 15 ANOS
3. MIKAEL OROMON – 30/12/2001. = 14 ANOS
4. VALDILENE ORO AT – 09/06/1997. = 18 ANOS – VEM DE CANOA

8º ANO: PROF.ª MARIA SOLANGE FERREIRA GOMES

1. ADRIANA OROMON - 25/12/1998. = 17 ANOS
2. ALISSON CAO OROWAJE - 06/05/2001. = 14 ANOS
3. ANDRÉ ORO MON - 19/09/1996. = 19 ANOS
4. PEDRO MACURAP – 25/06/1999. = 16 ANOS- VEM DE CANOA
5. ROSECLEIA MACURAP ORO NAO' - 17/05/2001. = 14 ANOS
6. ROSELI WEM XEM OROMON - 10/09/2001. = 14 ANOS – VEM DE CANOA
7. ZILDA ORO WARAM XIJEIN ORO MON - 12/06/1996. = 19 ANOS

9º ANO: PROF.ª MARIA SOLANGE FERREIRA GOMES.

1. ADENILCIA WEM XEM ORORAM XIJEIN OROMON – 06/09/1995. = 20 ANOS
2. ADENILSON WAO TOCAM ORORAM XIJEIN OROMON - 15/09/1993=22 ANOS
3. ANDRADE OROMON - 19/09/1995. = 20 ANOS
4. FRANCILENE BOROTIM ORORAM XIJEIN OROMON – 30/05/1997. = 18 ANOS
5. KELLY TOPA' CANOÉ ORO MON - 17/04/2000. = 15 ANOS
6. PAWAJAM CAO ORO WAJE - 15/04/1999. = 16 ANOS
7. WEN PARAWAN ORO MON - 22/06/1998. = 17 ANOS

GUAJARÁ – MIRIM, 11 DE FEVEREIRO DE 2015.

ATUALIZADA EM,24/03/2015.

ATUALIZADA EM , 28/04/2015.